cuadernos de Psicomotricidad

Psikomotrizitateko kuadernoak

Escuela de Psicomotricidad

nº 23 - 2ª época
junio de 2002
700 ptas.
4,21 €



Nuria Franc
Alba Fernández
Myrtha Chockler
Mª Ángeles Cremades
Mª José Intxausti
Daniel Garmendia
Marian Urkiola

cappi

CENTRO DE AYUDA PSICOMOTRIZ Y PSICOLOGIA INFANTIL

Centro de ayuda psicomotriz que ofrece a niñas y niños en dificultad un lugar donde expresar su mundo interior, a través de la vía corporal.

- Atención individual y en pequeño grupo, desde la primera infancia hasta la adolescencia.
- Psicodiagnóstico.
- Apoyo psicopedagógico.
- Orientación familiar.

Elena Rodríguez Ibarrondo
psicóloga, pedagoga y
terapeuta psicomotriz

Gregorio de la Revilla, 20 - bajo izda. 48011 - Bilbao
Tlfno. y fax: 944276528

CENTRO DE RECUPERACION ESCOLAR

profesionales de la educación

Gabinete psicopedagógico
y
sala de psicomotricidad

Manoli Jiménez

Kareaga Goikoa, 20 - entrepl. izda. 48970 - Basauri (Bizkaia)
Tlfno.: 944402164

Natividad Sánchez Marco
Pedagogoterapeuta
y psicomotricista

MUGI
PSIKOMOTRIZITATE PREBENTZIO ETA LAGUNTZA ZENTRUA
CENTRO DE PREVENCIÓN Y AYUDA PSICOMOTRIZ

Araba Etorbidea, 3-2.
Edificio Eskatu
20500 - Arrasate (Gipuzkoa)
Tlfno.: 943770805

- ✓ Sesiones en el ámbito preventivo y educativo.
- ✓ Sesiones de ayuda psicomotriz dirigida a trastornos psicomotores, bloqueos en aprendizajes escolares, problemas de conducta (agresividad, inhibición, atención, etc.), síndrome de down, autismo...

Centro Psicológico y Pedagógico:
Ayuda y terapia psicomotriz. Terapia familiar.

CENTRO PSICOPEDAGÓGICO NAHIA

JON PÉREZ DE ARRILUZEA
Psicólogo
Terapeuta familiar
y de grupo
Psicomotricista

ÁLVARO BEÑARAN
Pedagogo
Pedagogoterapeuta
Psicomotricista

Oarso, 5-1° dcha. 20110 - Pasaia (Gipuzkoa)
Tlfno.: 943529478

CENTRO DE PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA

Diagnóstico, Reeducación y Terapia
Reeducación y Terapia psicomotriz

Ana García Olalla
Pedagoga y Psicomotricista

Marian Pascual
Psicóloga y Psicomotricista

Hurtado de Amezaga, 15-1° dcha. 48008 - Bilbao. Tlfno.: 944445996. R.P.S.: 263/97

EDITA:
Escuela de Psicomotricidad.
UNED Bergara.
Pz. S. Martín de Agirre, s/n.
20570 - Bergara (Gipuzkoa)
Tfno.: 943769033. Fax: 943762721
E-mail: info@bergara.uned.es

BERGARAKO UNED
GIPUZKOA

La Escuela es miembro de ASEEFOP, Asociación Europea de Escuelas de Formación en la Práctica Psicomotriz.

ASSOCIATION EUROPEENNE
DES ECOLES DE FORMATION
A LA PRATIQUE PSYCHOMOTRICE
A.S.B.L.
As. E. E. Fo. P

ISSN: 1576-6829
REGISTRO LEGAL: SS-580/2000

DIRECTOR:
Miguel Á. Domínguez Sevillano

COORDINADOR
Ricardo Fernández. de Munilla

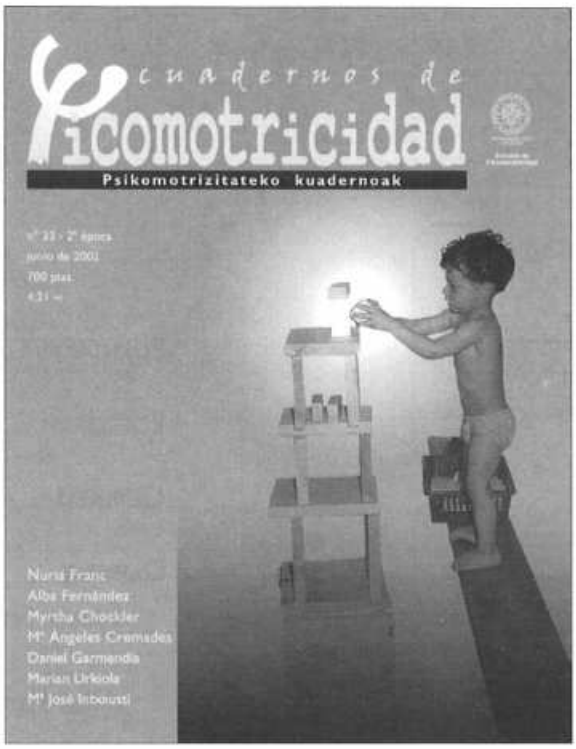
CONSEJO EDITORIAL:
Álvaro Beñaran Aranzabal
Manolo Cainzos Peteiro
Jon Pérez de Arriluzea Fernández
Natividad Sánchez Marco

COLABORACIONES:
Nuria Franc
Alba Fernández
Myrtha Chokler
Mary Ángeles Cremades
Mª José Intxausti
Daniel Garmendia
Marian Urkiola

DISEÑO Y MAQUETACIÓN:
Rikardo Acebo Urretxu

FOTOMECÁNICA E IMPRENTA:
K3 Amillaga, 1- pab. 6 Apdo.: 216. 20570 - Bergara

PUBLICIDAD Y SUSCRIPCIONES:
Escuela de Psicomotricidad. UNED-Bergara.
Pz. S. Martín de Agirre, s/n. 20570 - Bergara (Gipuzkoa)
Tfno.: 943769033. Fax: 943762721
E-mail: info@bergara.uned.es



"Simetría"

cuadernos de Psicomotricidad puede ser utilizada con entera libertad. En el caso de que hagas uso de nuestros artículos, te agradeceríamos que citaras la fuente.

cuadernos de Psicomotricidad no comparte necesariamente las opiniones expresadas en los artículos de estas páginas, que corresponden exclusivamente a sus autoras y autores.

Esta revista se edita con la ayuda económica de Gipuzkoa Donostia Kutxa

sumario

EDITORIALA 5

EDITORIAL 6

CORREO 7

DOSSIER

Nuria Franc: "La observación como opción epistemológica en psicomotricidad" 8

Alba Fernández: "La regresión ante la angustia de separación" 13

ENTREVISTA

Myrtha Chokler 26

CUENTA TU EXPERIENCIA

Mary Ángeles Cremades: "De cómo *rabo de lagartija* se convirtió en formadora" 30

RESUMEN

Mª José Intxausti: "V Jornadas de Práctica Psicomotriz" 34

ESCRITOS BREVES

Daniel Garmendia: "La frontera del desconcierto" 36

HUMANIDADES Y SALUD

Marian Urkiola: "La consulta pediátrica. Una reflexión sobre el modelo actual" 37

INFORMACIONES 41

editoriala

Psikomotrizitatearen jardunak lortu nahi diren helburuen araberako interbentzioaren edo laguntzaren mailak ditu: Hezkuntza arloko psikomotrizitateak umea laguntzea du helburu, psikologia aldetik heltzeko ibilbidearen protagonista izan dadin umea. Langintza horretarako, segurtasuna emango dion testuingurua hartzen dugu oinarritzat, umeak bere buruarekin, besteekin eta inguratzen duten espazio eta objektuekin jardun dezan, bere larritasun eta mamuak kontrolatzea ahalbideratzen dugu horrela. Era berean, aukera ematen diogu deszentrazio toniko-emozional eta kognitiboan zein pentsamendu eragilean sartzeko.

Hala ere, batzuetan mamuek eta larritasunek harrapatzen dute umea, eta ez diote uzten ez sortzen ez behar den moduan aldentzen.

Era horretako umeek ahula dute euren gorputzaren osotasuna, eta batzuetan osotasun hori lortu ere ez dute lortzen. Ume horiei ezinezkoa gertatu zaie euren mamu, beldur, desio eta larritasunak kontrolpean izateko "sare psikikoa" osatzea.

Gabezia horiek dituzten umeek ezin dute geldi egon, edo ezin dute mugitu, edo ez dute hitz egiten, edo jo egiten dute, edo ezin dute ezer egin bakarrik... ume horiek laguntza behar dute... psikomotrizitatearen laguntza.

Horixe da interbentzioaren beste maila hori, psikomotrizitatearen laguntza, alegia. Batzuetan laguntza talde txikietan antolatzen da, zailtasunak ahultasun apur dagoelako sortzen direnean, baina komunikatzeko eta besteekin jolasean aritzeko gutxieneko gaitasuna dagoenean. Beste batzuetan, ahultasun handia dagoenean, edo gorputzaren osotasunaren gutxieneko egiturarik ez dagoenean, banakako laguntza eskaintzen zaie, ume horiek ez baitaude besteekin komunikatu eta jolasean aritzeko moduan.

Psikomotrizitatearen laguntza, mailen arabera, eskola barruan eskain daiteke, baina terapeutikaren ikuspuntutik, esparru zehatza behar du, eskolatik kanpo eta laguntza hori garatzeko berme osoa eskainiko duen esparrua, alegia.

Psikomotrizitatearen bidez umeari eta umearen familiari bizi duten atsekabea eta sufrimendua gainditzen lagundu gura zaie, eta horretarako komunikatzeko segurtasuna eta kalitatea eskainiko dien esparrua eratzen da. Esparru horretan ezinbestekoak dira psikomotrizitate arduradunaren jarrerak eta estrategiak, profesional horrek ahalbidetzen dielako ume eta familiei euren historien protagonista izaten, larritasunari eusten eta mamuengandik aldentzen, horiek baitira euren buruekin eta hurbileko errealitatearekin harreman egokia izateko oztopo.

Agian jakingo duzue Bergarako Eskolak baduela asmoa 2003rako psikomotrizitatearen laguntzaren gaineko prestakuntzari heltzeko. Horretan dihardugu, eta asmoak beteko direlakoan gaude. Zer edo zer aurreratutakoan, jakinaraziko dizuegu. ■

La práctica psicomotriz tiene diversos niveles de intervención en base a los objetivos que persigue:

La práctica educativa tiene como objetivo ayudar a que niñas y niños sean protagonistas de su itinerario de maduración psicológica, trabajando a partir de la creación de un contexto-marco de seguridad que les permite ejercer su acción sobre sí, las demás personas y los espacios y objetos que les rodean, de forma que contengan sus angustias y fantasmas, pudiendo acceder a la descentración tónico-emocional y cognitiva y al pensamiento operatorio.

Pero a veces nos encontramos con niñas y niños atrapados en los fantasmas e instalados en niveles de angustia que no les permiten ejercer esa acción creativa ni acceder a una adecuada descentración. Sufren una fragilidad en su totalidad corporal, o ni siquiera han podido constituirla. Niñas y niños que no han podido tejer esa "red psíquica" que contenga sus fantasmas, sus miedos, sus deseos, sus angustias. Son esas niñas y niños que no pueden parar quietos, o que no pueden moverse, o que no hablan, o que agreden, o que no pueden hacer nada por sí... que necesitan ayuda... ayuda psicomotriz.

Éste es el otro nivel de intervención, la ayuda psicomotriz, organizada bien en pequeños grupos, cuando la dificultad responde a ciertos niveles de fragilidad, pero con unas mínimas capacidades de comunicación y juego con las otros personas; bien como ayuda individual, cuando la fragilidad es mayor, o incluso no existe una mínima estructuración de esa totalidad corporal, y por lo tanto la niña o el niño no está preparado todavía para establecer una dinámica de comunicación y juego con alguna otra compañera o compañero.

La ayuda psicomotriz, que en determinados niveles puede realizarse dentro del marco institucional de la escuela, y que en su nivel terapéutico debe contar con un marco específico (fuera del contexto escolar), que asegure su desarrollo con las máximas garantías.

La ayuda psicomotriz que trata de ayudar a que la niña o niño y su familia puedan enfrentar el displacer y el sufrimiento que viven, en un marco de seguridad y calidad de comunicación, en donde las actitudes y estrategias de la persona psicomotricista se vuelven imprescindibles para posibilitarles que puedan volver a ser protagonistas de sus respectivas historias, conteniendo los niveles de angustia y liberándose de esos fantasmas que no les permiten acceder a una adecuada relación ni consigo ni con la realidad que les rodea.

Por último queremos comentaros que, como quizás ya sabréis, es intención de la Escuela de Bergara iniciar la formación en ayuda psicomotriz para el próximo año 2003. En ello estamos y esperamos poder cumplir con este deseo. Os iremos informando al respecto. ■

Correo

Psicomotricidad te invita a proponer temas, sugerir innovaciones, emitir opiniones, críticas, etc. Procurad que el contenido no exceda de 10 líneas. Podéis enviar a Escuela de Psicomotricidad, UNED - Bergara, indicando que es para la revista, por cualquiera de estos medios:



Correo: Plz. San Martín, s/n (20570) Bergara (Gipuzkoa)

Fax: 943.76.27.21

E-mail: info@bergara.uned.es

Justificar la importancia de la formación personal del psicomotricista es una necesidad que no siempre hemos visto claramente satisfecha. Por eso me parece muy oportuno el artículo "La formación personal" de Miguel A. Domínguez Sevillano aparecido en el número 22. En este mismo sentido, considero muy ilustrativo que Gérard Mendel mencione la frustración que vivió, como persona no formada en la práctica psicomotriz, cuando actuó como observador en una sesión de formación de adultos. En su interesantísimo artículo "Freud, Winnicott, Aucouturier", se refería a la falta de experiencia personal, con su cuerpo, en esas situaciones que le impedía, de alguna manera, "comprender e integrar lo que ellos experimentan". La humildad de un sabio.

Jon Arana

Aupa compañer@s: Me gustaría felicitaros por la revista, ya que es un instrumento de debate y de profundización en la práctica psicomotriz. Creo que está equilibrada en cuanto a nivel de contenidos y su presentación es correcta y asequible (quizá algún chistecillo o comic?). Por otra parte una sugerencia: ¿Qué tal una sección/agenda donde la gente pueda recomendar libros, películas, etc., que hagan referencia de forma directa o indirecta al mundo infantil, a sus formas de expresión, a sus inquietudes? Para empezar, y si se me permite, una película que a mí me impacta siempre es "El niño que gritó puta" de Daniel Shulman, basada en el libro de Catherine May Levin. Es un relato duro, estremecedor, directo, de trastienda, sobre el sufrimiento infantil. Puede abrir luces y conciencias desde lo oscuro. Sin más un saludo, y muchos ánimos para continuar con la Revista: se agradece.

Jon Ramos: jontropico@euskalnet.net

Soy una andereno que hizo la Práctica de Bergara hace mucho tiempo; luego mi vida profesional fué por otro camino, pero quisiera responder a Miguel Ángel en su artículo de "La formación personal" a la pregunta que hace al aire: Un recuerdo, ¿se tiene o es algo que se ha perdido? En mi caso es uno de los mejores recuerdos que se me han quedado grabados en la memoria. Yo, por lo menos, aunque salía agotada físicamente, mentalmente salía como nueva; la autoestima y confianza se te ponían por las nubes; porque no sólo se experimentaba corporalmente, sino que el mero hecho de poner palabras a esa emoción te hacía darte cuenta de muchas cosas, de realidades en las que en condiciones normales no serías capaz de reparar y plasmar en un papel, o situaciones que trasladas a tu vida familiar y personal, o reacciones inexperadas ante diferentes situaciones. Mi experiencia personal me sirvió mucho, no ya a nivel profesional, sino en mi realidad cotidiana; son recuerdos que espero no se me borren nunca.

Edurne

dossier

Núria Franc es maestra, psicomotricista y licenciada en psicopedagogía. Ha trabajado durante 27 años en centros específicos de educación especial como maestra y psicomotricista. También es formadora de psicomotricistas. Actualmente trabaja como profesora de Desarrollo Psicomotor de la Facultad de Educación de la Universidad de Vic (Barcelona).

La observación como opción epistemológica en psicomotricidad

Los procesos relacionales y comunicativos que se establecen en el marco de cualquier intervención educativa o terapéutica desde la perspectiva de la psicomotricidad, como cualquier otro fenómeno social, son procesos dinámicos y cambiantes y como tales inacabados y con una dimensión semiótica fundamental.

En la sala de psicomotricidad nos encontramos ante un conjunto de múltiples realidades sociales, cada una con su perspectiva subjetiva individual, y para el psicomotricista tan importantes deben ser las representaciones de los hechos como los mismos hechos, las características que se pueden observar como la interpretación subjetiva que de ellas hacen de los participantes.

Todo lo que sucede tiene una dimensión objetiva, el contenido formal, aquello observable de cualquier situación; una dimensión subjetiva, es decir, el significado que tiene para los participantes, y en el marco de esta subjetividad encontramos el contenido latente que en función del significado que una situación adquiere para cada participante le hace "poner en juego" determinados contenidos evidentemente subjetivos y a menudo involuntarios. Nuestro trabajo consiste en captar el significado y el contenido latente de las acciones cosa que merece un alto grado de observación y sensibilidad.

¿Bajo qué paradigma podemos realizar esta observación?

Hablando como lo estamos haciendo de subjetividad, la opción ante la que debemos inclinarnos es la de la investigación cualitativa.

El conocimiento científico ha sido enmarcado tradicionalmente por una epistemología positivista, basada en la explicación de fenómenos a partir de establecer causas y dependencias funcionales entre

antecedentes y consecuentes. La observación como opción epistemológica ofrece una alternativa de acceso al conocimiento que intenta explicar los fenómenos sociales partiendo de una lógica diferente y cuestionando dicha epistemología.

La observación participativa con implicación, que es la que corresponde al psicomotricista en su quehacer cotidiano, es una buena base de construcción de conocimiento porque nos aporta elementos de juicio más cercanos a la realidad dinámica y cambiante de una sesión, y porque sin duda, nos ayuda a darnos cuenta:

- De cómo el comportamiento humano y concretamente el comportamiento de los participantes en una sesión de psicomotricidad, es el comportamiento de un sujeto, no de un objeto y, en consecuencia, tiene un carácter subjetivo y así debe entenderse.
- De la dificultad de explicarlo sólo en términos lineales de antecedentes y consecuentes.
- De la dimensión histórica y social del comportamiento de las personas y de la necesidad de descubrir su significado partiendo, no de una visión reducida al mismo comportamiento como un hecho cerrado en él mismo, sino de una visión abierta a las circunstancias ecológicas que han participado y participan en la singularidad de cada uno.
- De que la observación de un grupo o persona en concreto ofrece elementos para comprender de manera general algunos de los comportamientos que podemos llegar a encontrar más adelante en otros grupos o personas.

Partir de la observación como opción epistemológica comporta tener en cuenta y respetar las características de la investigación cualitativa, entendiendo que al partir de datos cualitativos, la comprensión y conceptualización que haremos será fruto de las pautas que nos ofrecen los datos desde una perspectiva holística, y que es necesario observar y comprender los comportamientos contextualizándolos al máximo.



Esta opción nos pide ser conscientes de las características que comporta una actividad de esta índole:

- Debe ser un proceso consciente, deliberado, sistemático y específico.
- Debe permitir que otras personas comprendan cómo se ha realizado y puedan valorar su adecuación.
- Debe planificarse que es lo que se va a observar, cómo y cuándo, y debe referirse a alguna pregunta concreta que va más allá de la necesidad de controlar sucesos cotidianos.

Deberemos abandonar prejuicios y creencias, desarrollando la capacidad de sorprendernos y maravillarnos como si cada día fuera el primero y cada observación única, aceptando incondicionalmente cada comportamiento, viéndolo como un hecho único, digno de reflexión y estudio y como el mejor en el momento en que aparece simplemente porque "justamente esto" es lo que la persona que tenemos delante sabe o puede hacer en un momento determinado.

Se trata de obtener una información que podamos interpretar y que nos permita usarla, por una parte, en la construcción de conocimiento y, por otra, como reflexión permanente sobre nuestra acción para mejorarla.

La construcción de conocimiento de que estoy hablando se refiere al conocimiento de la persona que tengo delante, a la que debo comprender, respetar y amar. De ninguna manera conseguiré "conocerla" plenamente, pero sí puedo acercarme a intuiciones respetuosas.

Optar, pues, por la observación como opción epistemológica nos obliga a acercarnos a la metodología observacional y al conocimiento de la observación como técnica.

En relación al segundo aspecto mencionado, nos encontramos con que dada la inmensa variedad de situaciones que de forma simultánea se suceden en la sala de psicomotricidad, no hallamos ningún modelo de investigación que puede abarcar al mismo tiempo esta gran complejidad, y debemos limitarnos solamente a algunas de ellas; así pues, estamos ante una técnica que no puede aportarnos información sobre toda la realidad y, por consiguiente, de carácter selectivo.

Antes de empezar, pues, debemos decidir los aspectos en los que vamos a centrarnos: la finalidad de la observación, qué fragmentos de la realidad observaremos, a qué sujetos, cuáles serán los procedimientos de análisis e interpretación de la información, etc.

El hecho de elegir está directamente relacionado con los intereses del observador y puede estar mediatizado, igual que el análisis e interpretación posteriores, por sus categorías significantes: su proyecto de intervención y el marco de referencia teórico al que se remita para encontrar modelos explicativos

de la realidad observada. Estos hechos condicionan y pueden incluso "contaminar" la observación y debemos ser muy conscientes de ello.

La psicomotricidad, como disciplina que es, merece que seamos capaces de ir más allá de la observación meramente como técnica para llegar a la metodología observacional, de tal forma que podamos hacernos escuchar y que nuestro trabajo adquiera cada vez más credibilidad para que, como decía hace un momento, podamos construir un conocimiento que siguiendo la lógica y las fases del método científico, desde la identificación de un problema hasta la propuesta de una respuesta contrastada, si bien provisional, nos permita crecer, mejorar nuestras intervenciones e, insisto, construir una disciplina de estudio con un cuerpo teórico-práctico cada vez más sólido.



Para ello debemos partir de un proyecto de intervención bien definido y seguir las etapas y fases de dicho método: Formulación del problema, recogida de datos, análisis de los mismos, interpretación de los resultados y su posterior comunicación.

He empezado hablando de los procesos relacionales y comunicativos que se dan en cualquier sesión de psicomotricidad; así pues, para cualquier enfoque de intervención psicomotriz que se sitúe básicamente en esta perspectiva, los parámetros de observación tienen que abarcar las distintas situaciones de relación en que el ser humano se encuentra inmerso, esto es, la relación con el otro, con los objetos, con el espacio, con el tiempo y consigo mismo.

Se trata de un conjunto de relaciones que van a permitirle construirse como persona y construir su conciencia corporal situándose en el mundo organizando el espacio y el tiempo.

Acabar recordando que el respeto hacia "el otro" hace que nunca pueda llegar a ser mi "objeto", el depositario de mi "saber". Sobre una base de reconocimiento se construye una interrelación que lo mantiene siempre en la categoría de sujeto en relación a mí. ■

BIBLIOGRAFÍA

Arnaiz, P.; Bolarin, Mª J. (2000). "Un propuesta para la observación de los parámetros psicomotores". *En: Entrelineas*, nº 8 - julio 2000.

Bunge, M. (1980). *Epistemología. Ciencia de la ciencia*. Barcelona: Ariel.

Cartacci, F. "La lectura de la experiencia de sí mismo. Entre la observación y la interpretación". En: *Entrelíneas*. Nº 8 julio 2000. 17-23.

Contreras, J. (1991). "El sentido educativo de la investigación". *Cuadernos de Pedagogia*. (nº196, pág. 61-67).

Domínguez, M.A. "¿Todo depende del color del cristal con que se mira? La observación en la práctica psicomotriz". En: *Entrelíneas*. Nº 8, julio 2000. 24-26.

Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

Erikson, F. (1989). "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza". En: M.C. Witrock *la investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y observación*. Barcelona: Paidós/MEC.

Franc, N. (1996). *Cuerpo en movimiento, cuerpo en relación* (inédito).

Habermas, J. (1984). *Ciencia y técnica como ideología*. Madrid: Tecnos.

Llorca, M.; Sánchez, J. "El rol del psicomotricista". En: Revista iberoamericana de psicomotricidad y técnicas corporales. Nº 3, Agosto 2001.58-76. (soporte electrónico).

Quivy, R.; Van Capenhoudt, L. (1997). *Manual de recerca en ciències socials*. Barcelona: Herder.

Valdés, M. (2001). "Pauta para evaluar el juego en la sala de psicomotricidad". En: *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y técnicas corporales*. Nº 0. Noviembre 2000. 76-84. (soporte electrónico).

publicidad

SALTOKA

Monty Cerro Pino
psicopedagoga-psicomotricista

Ricardo Fernández Munilla
educador infantil-psicomotricista

Imanol Ortiz de Zarate Maguregi
psicólogo-psicomotricista

Jon Ramos Marqués
psicólogo-psicomotricista

PSIKOMOTRIZITATERAKO ORIENTAZIO ZENTRUA
CENTRO DE ORIENTACIÓN PSICOMOTRIZ
DEUSTU - 48014 BILBAO. 687 838 242 - 605 743 232. Faxa: 946 611 632

Alba Fernández es profesora de Pedagogía Terapéutica y psicomotricista. Licenciada en Psicopedagogía. Presidenta de la Asociación Canaria de Psicomotricidad (ACAPSI). Formadora de la ASEEFOP. Miembro de la Federación de Psicomotricistas del Estado Español (FAPEE) y representante de la misma en la Comisión de Formación del Forum Europeo de Psicomotricidad.

La regresión ante la angustia de separación

Introducción

Cuando los niños entran en la sala de Psicomotricidad, vemos cómo despliegan toda su actividad para poner en juego lo que desean vivir, lo que no han vivido o lo que han vivido mal, y así poderlo modificar y resituarse ante el adulto, ante el entorno y, en fin, ante la vida, con una actitud de placer y bienestar.

El caso de Davinia es una reflexión sobre la práctica psicomotriz, como ayuda terapéutica, ya que lo aparente deja paso a todo el mundo inconsciente que ha ido marcando una huella en la persona y cómo en cierto momento determinado, si se está en la estrategia adecuada, si hemos sabido captar el sentido de lo que nos muestra su expresividad, si somos capaces de controlar nuestras propias resonancias tónico-emocionales, ese mundo sale a flote, a veces de forma dolorosa, para poder avanzar y madurar.

Resumen de la anamnesis

Es un embarazo deseado, aunque aparece una amenaza de aborto, permaneciendo la madre en cama durante algún tiempo. El padre enferma de gravedad y es hospitalizado cuando se cumple el 5° mes de embarazo. Se marcha a su país de origen buscando la cura y no retorna hasta casi el momento del alumbramiento. En el momento del parto el bebé se encaja, tardando horas en nacer y tiene que permanecer con una férula en la cadera durante cuatro meses.

La abuela de Davinia es quien se da cuenta de que su nieta no evoluciona adecuadamente, porque apenas se mueve en su cuna ni se voltea. Le diagnostican cuando tenía un año una hipotonía de origen central con hiperlaxitud en las articulaciones, e inmadurez en el desarrollo psicomotor. Los padres viven en la misma casa que los abuelos maternos y cuando se van al extranjero, para que el padre termine la recuperación de su penosa enfermedad,

conviven con los suegros y resto de familiares, los tres en una habitación.

Todas las separaciones que han tenido madre e hija adquieren un gran dramatismo: nacimiento, rehabilitación, guardería. Sólo se complacen cuando para el tratamiento, cualquiera que éste sea, las dejan permanecer juntas. El padre se inhibe de todo lo que acontece a la niña y deja la responsabilidad en manos de la madre y de los abuelos.

Descripción de Davinia

La primera vez que vino a la sala con cuatro años, parecía una muñequita, rubia, ojos claros, cara redonda; era de esas niñas que llaman la atención porque son bonitas. Siempre viene impecable, limpia, con conjuntos graciosos y colores coordinados. Muy coqueta.

En los primeros encuentros en su rostro había un rictus de contracción; sus ojos algo felinos tienden a esquivar la mirada de quien le mira, como si hubiese algo que ocultar o que temer.

Camina con las piernas ligeramente separadas tendiendo a meter las rodillas; tiene los pies planos por lo que se desestabiliza con facilidad. Sube las escaleras con algo de dificultad y cuando las baja, se descoordina si no va agarrada a la barandilla. No calcula bien el espacio entre los escalones; a veces pretende bajar dos o más al mismo tiempo. Al correr une demasiado las rodillas y lanza los pies hacia fuera; no muy equilibrada. Para compensarlo estira los brazos hacia atrás y la cabeza hacia delante, como hacen los niños que empiezan a andar.

En situaciones de juego, si se pone nerviosa tiende a morder, bien a sí misma (la mano) o a mí.

Cuando está cerca de la madre al salir de sesión, se pone el dedo en la boca y tiende a buscar el contacto corporal, pidiéndole que la coja en brazos y metiéndole la manita entre la ropa.

Lenguaje

Su lenguaje es inmaduro, no construye frases largas, sólo palabras–frase, con muchas dislalias, asimilaciones, omisiones, inversiones. Hay que estar muy atenta para saber exactamente qué dice, porque también mezcla el idioma del padre con el español. Nombra a su madre constantemente, alguna vez a su abuela y a su abuelo, o a su maestra, pero nunca ha nombrado a su padre en sesión.

Su tono puede pasar desde la mayor dulzura o ternura hasta el autoritarismo más violento e, incluso, al grito cuando la contrarías.

El espacio

En la sala utiliza el espacio sensoriomotor. Le da miedo saltar, pero en torno a ese espacio gira casi toda su actividad. Sube y baja las escaleras agarrada a las barandillas de forma impulsiva, casi temeraria. Las acciones que más realiza son los giros, rodamientos, volteretas; todo aquello que implique estimulaciones laberínticas muy arcaicas con pérdida de los límites corporales.

Pide al adulto que realice también todo cuanto ella hace.

El tiempo

La mayor parte del tiempo está en el espacio sensoriomotor; escasamente al final pasa por el de representación para hacer algún dibujo o puzzle.

No permanece mucho tiempo en una actividad concreta, pasa de una cosa a otra todo el tiempo de la sesión sin parar.

A medida que avanzan las sesiones retrasa el momento de entrada todo lo que puede, entreteniéndose con la madre, pero luego, al final de la sesión, no se quiere marchar y busca mil excusas para seguir en la sala.

Los materiales

Giran en torno al espacio que más frecuenta: todo lo blando, excepto la tarima y las escaleras que son de madera, el cilindro de gomaespuma para introducirse en él, las telas para arrastrar o para taparse, las colchonetas, los cojines. Todo lo quiere tener próximo a su cuerpo.

Relación con el adulto

Le cuesta aceptar el no, la frustración; si no se hace lo que quiere, pronto pregunta por "mami". Me pide que la mire para que vea lo que está haciendo en todo momento.

En relación a lo tónico, expresa una cierta ambivalencia, de sentir que se deshace, que su tono se adecúa, pero al momento se pone tensa y me rechaza, incluso enseñando los dientes; en otras ocasiones, cuando más a gusto está conmigo haciendo alguna actividad, es cuando más siente la necesidad imperiosa de salir a ver a su madre.

El temor al contacto es evidente: cuando me acerco a ella sale corriendo; las pocas veces que se deja coger es con algo entre medio de las dos, una tela, el columpio. No toma la iniciativa de acercarse.

Disfruta con los juegos de perseguir, atrapar, esconderse, aparecer.

Hipótesis sobre el caso

Davinia está en una fase de fusionalidad con su madre, de apego extremo. Cualquier intento de tomar distancia por parte de la madre es vivido con una gran angustia, "angustia de separación".

Esta situación se ha ido gestando por todo lo acontecido en la historia de la niña y por todo lo vivido por su madre que, al no haber elaborado su propia separación-diferenciación, se muestra con una personalidad tan infantil como Davinia en su no respeto al encuadre, añadiéndose la angustia de muerte, presente en el embarazo de la niña, asociada a la separación por la enfermedad del marido, que ha hecho mantener el apego más allá de los límites deseables.

Es aquí donde habría que preguntarse si realmente es un apego sano, en el sentido de que si la niña realmente estuviera satisfecha con las gratificaciones afectivas de su madre, no habría problemas para la distanciación. Las vivencias durante los primeros cuatro meses llevando una férula, pueden haberle creado una situación de sobreprotección, pero

también de temor e inseguridad, sobre todo de la madre hacia ella. La relación crecer-separación-muerte, parece estar marcando la dinámica de la díada: no la deja crecer para no perderla, todo lo cual hace pensar en una gran fragilidad en el nacimiento de la identidad de Davinia,



Hay una relación directa entre la angustia de separación y su incapacidad para elaborar la constancia del objeto o permanencia del objeto. Como dice B. Aucouturier, la presencia-ausencia permite la constancia y, por consiguiente, la permanencia del objeto, siempre y cuando se haya elaborado un continente psíquico donde poder contener y fantasear la ausencia del otro. Evidentemente, en este caso no ha sido posible puesto que no ha habido suficiente ausencia.

Así mismo, para Piaget, lo que no está ante sí, no existe; de ahí sus trastornos de atención, de no poder permanecer, de no poder instaurarse mucho tiempo en una actividad; y de ahí su necesidad de salir constantemente de la sala para comprobar que efectivamente "mami" no ha desaparecido.

El que haya crecido en un entorno donde los padres no han estado nunca solos, sino en convivencia tanto con los abuelos maternos como paternos, en situación de dependencia económica y con continuos cambios de domicilio, acrecienta aún más esa sensación de confusión. Las tendencias familiares son de regresar, de volver atrás.

La escasa presencia del padre, que no ha ejercido como tal, le impide a Davinia la adecuación a las normas, a tener unos límites claros, y acceder a un lenguaje comprensible para los demás y no sólo para su madre.

Es decir, el ambiente que rodea a la niña favorece y sostiene su inmadurez, su estado fusional, que puede dar lugar a una psicosis infantil, ya que su yo está disperso, como se observa en su forma de actuar. Existen, pues, indicios suficientes de patología psicomotriz ante la imposibilidad de la niña de vivir transformaciones sensoriales o tónico-emocionales. No actúa sobre los objetos para transformarlos, porque ella misma no puede transformarse.

Sin embargo, lo que sí hace posible pensar que se pueda trabajar con ella, que es posible situarla en

esa dinámica de transformación, es su apertura hacia el juego para elaborar la separación, su deseo de que la encuentre y la reconozca; esto permite que se pueda intervenir en sus potencialidades de desarrollo.

Desarrollo del caso

En la primera sesión de observación la madre estuvo en la sala a petición propia. Accedí para que aliviara su ansiedad; se calmó viendo que la niña se adaptaba fácilmente al espacio y a mi presencia, aunque constantemente iba donde estaba la madre o la llamaba.

En la segunda sesión ya le pedí a la madre que se quedara en la sala contigua con la puerta abierta y tranquilizando a la niña en el sentido de que cuando quisiera ver a su mamá podría hacerlo sin problema.

Dos sesiones se desarrollaron en un ir y venir de la sala grande a la sala pequeña. Cualquier cosa le servía de excusa para ir a ver a su mamá.

Posteriormente cerré la puerta, pero ella siguió saliendo algunas sesiones más, bien a hacer pis al baño y de paso veía a su madre, bien tirando cosas por la ventana para así tener que pasar por donde estaba su madre cuando iba a recogerlo.

Poco a poco comenzó a confiar en el hecho de que el que su madre no estuviera presente no significab que iba a desaparecer para siempre, y fue entonces cuando comenzó a disfrutar con los juegos en la sala y a relacionarse más conmigo.

Sus juegos son muy primarios: perseguir, atrapar, esconderse, arrastrase, buscar cualquier hueco donde meterse; el tubo de goma espuma le fascina. Todo lo que hace está en relación con la dinámica de fusionalidad, de falta de identidad, de inmadurez, de búsqueda de contención.

En alguna ocasión la trae el padre y con él no muestra la misma actitud que con la madre: permanece todo el tiempo en la sala y no pregunta por él como pregunta por la madre.

En un encuentro con la pareja vi claramente que incluso la madre habla por el padre, pues aunque yo le preguntara al padre cosas de la niña, la madre siempre quería contestar, hasta el punto que le tenía que decir que me gustaría saber qué pensaba su marido. Se le ve con muy poco carácter y pasando bastante del problema; según él, no tiene tiempo para la niña, más bien no sabe a qué jugar con ella: "si fuera un chico lo podría llevar conmigo a pescar".

Con la madre es con quien más hablo, pues es la que más rato pasa con la niña, y me da informaciones puntuales; sin embargo, me di cuenta de que si la dejaba, me convertiría en su terapeuta, ya que tras cada sesión me abordaba para calmar su ansiedad. Era como si me pidiese que me ocupase de ella también, ya que no le eran suficientes los momentos acordados para hablar sobre la niña. Por eso le recomendé la conveniencia de un apoyo psicológico, para poder tener su propio espacio, que yo me ocupaba de Davinia y que era conveniente que la niña lo tuviera claro, si queríamos ayudarla en su proceso de distanciación-diferenciación.

En un primer momento lo aceptó pero luego puso una excusa económica y no fue a tratamiento, pero al menos las charlas se fueron controlando y centrando sobre la niña y no sobre ella.

Así me entero de que la niña duerme en la misma habitación que ellos y que a mitad de la noche se mete en la cama entre los dos, ante lo cual le doy explicaciones de lo que supone eso para la niña y la necesidad de que busque la solución.

Más adelante me informa de que aún le mantiene los pañales por la noche, por lo que también le tuve que dar una serie de indicaciones con el fin de ir controlando la enuresis nocturna.

El panorama que se me abría me iba confirmando más que Davinia estaba siendo tratada como un bebé; que la confusión era la norma de esa casa donde nadie parecía poner límites a la niña, y cuando se hacía, era en forma desbordada por la ansiedad. Así, en la sala mostraba esa ambivalencia y esos contrastes de carácter tan excesivos a la menor contrariedad, gritos e incluso amenazas de morderme, única forma de mostrar su impotencia por no poder expresarse con un lenguaje socializado.

Siendo el padre el gran ausente en la relación de esta niña con su madre, podemos pensar que no se ha ejercido la autoridad estructurante necesaria e imprescindible para la distanciación, de ahí su ambivalencia, o su imposibilidad de separarse de la madre, y su incapacidad para aceptar normas o frustraciones, su jerga incomprensible para todo el mundo, menos para su madre.

Comienzo a trabajar pues la frustración por medio de la espera, ya que es un aspecto que Davinia no soporta: todo tiene que ser en el momento que ella dice, cuando ella dice y como ella dice, así que por medio de los juegos que a ella le gustan empiezo a introducir un elemento nuevo; por ejemplo si estamos jugando al avión (tubo de goma-espuma colgando en el columpio, que sube o gira), y pide más, le digo "bueno cuando toque la campana tres veces sale el avión", o también, "espera se le acabó la gasolina; hay que ponerle y luego podrá despegar". De esta manera iba tolerando más tiempo entre su deseo y la satisfacción del mismo, en un clima de placer.

Paralelamente le indico a la madre que introduzca las mismas pautas de espera con las actividades en su casa, aunque sean mínimas.

A esas alturas, estábamos ya en el mes de noviembre; la madre seguía bajando hasta la sala de tratamiento y no tomaba la iniciativa de quedarse en la recepción del centro, aún cuando la niña ya no salía de la sala. Davinia se centraba todo el tiempo en las actividades, que cada vez se hacían más ricas, siempre dentro de la temática del apego-distanciación. Lo que llama la atención es que le cuesta desarrollar los temas; hace propuestas pero no las recrea porque no permanece demasiado tiempo en ellas.

En el espacio de representación, muestra sus dificultades de simbolización y la confusión en la elaboración de su yo. Con los rotuladores sólo hace garabatos; con las pinturas, manchas; apila las maderas pero le cuesta manipularlas; sin embargo, le gus-

tan mucho los puzzles y tiene una buena percepción para elaborarlos, aunque en el movimiento de pinza es bastante torpe.

La relación de Davinia conmigo había mejorado notablemente; confiaba en mí, aunque a distancia.

La separación

Me planteaba quién tenia más dificultad en la separación, si la niña o la madre. Así que en el mes de diciembre le propuse a ésta que para después de las vacaciones de Navidad teníamos que ir preparando a Davinia para que ella se quedase en la recepción. Su respuesta me hizo sonreír ("¿tú crees que aguantará ella sola?"). Lo cual me confirmaba que la dificultad estaba en ella casi más que en la niña, así que yo le devolví en forma de pregunta: ¿Estás tú dispuesta a tolerar un poco más de espacio entre tú y tu hija? Ella sonrió y asintió con la cabeza. Así que hablé con la niña de lo mayor que se estaba haciendo y de que su madre la esperaría un poco más lejos después de las vacaciones, ella hizo un "bico", con la boca pero no expresó ninguna angustia en ese momento.

Posteriormente, tanto su madre como yo, en el tiempo restante, le íbamos recordando a Davinia el acuerdo.

El primer día después de las vacaciones, presentía que Davinia no se iba a quedar tranquila, así que iba dispuesta a presenciar cualquier escena que montara. ¡Vaya si la montó! Al llegar le recordé nuestro acuerdo. Rompió a llorar; su madre se azora y sale su angustia; no le infunde seguridad sino que prolonga la escena, acompañándola un poquito más adelante; más llora Davinia y adrede soltó un chorro de mocos; su madre se desconcierta; a continuación la niña abre sus piernas y se deja hacer pis encima. Yo mantengo la calma, sonrío y le digo "vaya ahora vas a pasarte la sesión toda mojada". La madre tiende a ceder y me dice "¿Qué hago? ¿Me la llevo? ¡¡Esto no lo había hecho nunca!". Yo tengo que tranquilizarla y le digo "no, no; tranquila; no pasa nada". En voz baja le comento que nos está probando, y seguidamente cojo de la mano a Davinia y le digo "vamos que hay muchas cosas esperándonos". Mi tono de voz no deja lugar a dudas; ella me sigue mirando hacia la madre.

Llegó llorando a la sala y en la sesión no quería hacer nada. Se mantuvo quieta mirándome; supongo que pensaría que la llevaría con su madre; yo le hablaba con tranquilidad; le recordaba situaciones que habíamos vivido juntas, de los juegos que le gustaban. Su respuesta fue hacerse caca encima. Aunque aparentemente no me alarmé y seguí tranquila, el corazón me dio un vuelco ya que era la primera vez que se me presentaba esa situación, a pesar de mi larga experiencia con niños en dificultad, y le dije que iba a limpiarla porque así debía estar incómoda. Ella asintió; dejó de llorar. limpiamos la sala y a ella. No mostré enfado; sólo le dije que sabía que le dolía separarse de mamá. Ese día sólo quiso trabajar en el espacio de representación; con las pinturas y los pinceles emborronó varios folios, terminando de descargar así su rabia y mostrando su confusión.

Es difícil explicar cómo se siente una ante estas

situaciones y controlar las propias resonancias, pero lo hice, y posteriormente analicé y reflexioné sobre cómo ayudarle a evolucionar, puesto que lo que me mostraba iba más allá de un apego mal resuelto. Las evacuaciones eran el reflejo de su angustia de vacío, de licuación; su yo se vaciaba porque no podía contener en su interior el pánico que le producía la separación; al mismo tiempo, era una demanda inconsciente: "ocúpate de todo esto que tengo dentro".

En la siguiente sesión, no se hizo pis ante la madre, sino que esperó llegar a la sala; también me deja su caca; repetimos el ritual de limpieza, y aunque su llanto es desesperado, intento que no me invada y le devuelvo su dolor; intento tranquilizarla diciéndole que vamos a pedirle a mamá que nos deje una foto suya para colgarla en la pared.

Me trae dos fotos elegidas por ella y las colgamos en la pared. Se queda en la zona de representación; va descubriendo nuevas cosas: plastilina, los cuentos, guiñoles de dedo. Con todo ello, intento mostrarle historias de encuentros y separaciones: Pulgarcito, Hamsel y Gretel, Garbancito, etc.

Ella de vez en cuando se levanta y va a ver la foto de su madre, pero se vuelve a hacer pis. Cada vez que se despide de su madre en recepción vuelve para atrás dos o tres veces para besarla. La siguiente vez, al despedirse de su madre y quedarse mirando para atrás, le digo "no por estar conmigo mami te deja de querer". Con esto intento desculpabilizarla; que sienta que fuera de su madre ella también se lo puede pasar bien, que no todo el placer está en su madre. En esa sesión comienza a situarse mejor y a investir más espacio pero por poco tiempo.

En el espacio de representación surge un nuevo juego. Quiere las chinchetas; me las pongo en las manos escondidas y digo "magia potagia" y se las voy vaciando en las suyas; experimenta un cambio en su mirada, de sorpresa. Le verbalizo "aparecen y desaparecen"; luego lo hace ella. Algo empieza a cambiar, pues ya no se muestra tan intranquila.

Así pasa otro mes haciéndose pis, medio enfadada, casi sin hablar, elaborando la separación. Cuando se despide de su madre sigue haciendo sollozos. Voy variando el comentario: "Mami sabe que la quieres mucho aunque te vayas conmigo."

Aunque se muestra más tranquila, su madre me dice que las escenas de llanto para venir a la sesión se las monta en la casa y que le resulta difícil convencerla para que venga a la sesión; que en la casa están preocupados y que no sabe si seguirá trayéndola. Busco un momento para recibirlos juntos a ella y al marido, y les pido que le transmitan a los demás miembros de la familia la necesidad de que no cedan ante las manifestaciones de Davinia. Es un momento clave y se puede ir por la borda todo el tratamiento. Que se lo tomen con calma, que lo peor está pasando ya, pues en la sala comienza a mostrarse más tranquila.

Efectivamente, el cambio iba a ser notorio. Davinia comienza a ir al baño de nuevo cuando tiene ganas de hacer pis; ponemos las fotos de su mamá en un álbum y cuando quiere lo coge y las mira un ra-

tito; no llega a llorar aunque ponga carita triste, pero luego se le pasa y podemos trabajar.

Dos juegos que fueron decisivos desde mi punto de vista para irse distanciando y disminuyendo la angustia de separación fueron: El del cartero, que surgió en una ocasión con los arrastres. La envolví en la tela y la presioné para que sintiera bien todo su cuerpo; ella dijo "un paquete".



A partir de ahí, desarrollamos una historia en que yo era el cartero que le llevaba un paquete a una señora (que también era yo), y al abrirlo me sorprendía mucho y admiraba la muñeca tan bonita que contenía el paquete (que era ella). Davinia se reía ¡por fin! Le encantaba cuando la destapaba y le decía "¡con que eres tú!" Su mirada se iluminaba y quería que lo repitiésemos una y otra vez, lo cual no era sencillo, pues el transporte era en brazos; pero eso me permitía ver qué tensión corporal mostraba y cómo se iba relajando.

De alguna manera, pienso que vivía el nacimiento de su nuevo yo, de la verdadera Davinia.

El otro juego era en la zona de representación con chinchetas y plastilina. Las clavaba una al lado de la otra, como queriendo expresar que aquello no iba a desaparecer, que ella controlaba el que permaneciese; de alguna manera, era un todo separado (las chinchetas) que formaban una unidad (pegadas en la plastilina); incluso, llegaba a parecerse a una flor.

Su yo se reunificaba y se fortalecía, lo cual hacía pensar, que en su continente psíquico, algunos huecos se iban poco a poco rellenando. Aparecen otros juegos simbólicos:

- Los coches. Nos montamos cada una sobre un cojín que según ella eran coches para irnos de paseo; les ponemos gasolina. Era divertido, pues comenzaba un proceso de identificación–diferenciación; quería coger mi coche cuando me levantaba a simular que ponía gasolina. Así surgió el mío-tuyo, es decir, la diferencia.
- Los perritos. En un principio colocaba tres semicírculos seguidos como si fueran un túnel. Era la casa del perrito (que era ella), y estaba la señora que lo cuidaba (yo); le llevaba comida y agua. Le decía "¡cómo come este perrito; qué grande se está haciendo!"; ella se reía y pedía más. Posteriormente, en otras sesiones, ella era la que cuidaba a los perritos metiendo en el túnel muñecos de peluche.

Esa posibilidad de cambiar de rol, de ser ella la que cuidaba al otro, supuso un gran salto cualitativo

en su evolución y, quizás lo que fue más importante, la aparición del sentido del humor ya que todos estos juegos eran vividos con placer y alegría.

Lo más evidente para constatar que su yo se estaba estructurando y fortaleciendo, fue la posibilidad de descubrir el placer de destruir la torre de cojines, a la que no había hecho caso, y lo incorpora en sus juegos. Hasta este momento, el tirar la torre podía suponer su propia destrucción o también que al no haber elaborado la permanencia del objeto interno, no tenía la posibilidad de actuar en contra de, de empujar, pues ello conllevaba la desaparición y, como consecuencia, la reactualización de la angustia de separación que no había elaborado.

Los avances de la niña son cada vez más notorios en todos los ámbitos; a grosso modo nos gustaría destacar:

En lo motor

- Pierde el miedo a los saltos; se desplaza y corre con mayor seguridad; sube y baja las escaleras con mayor coordinación y equilibrio.
- Mejor control óculo-manual, aunque es el aspecto más inmaduro, sobre todo en la motricidad fina.
- Es capaz de empujar y oponerse ante la torre de cojines. Su nivel tónico es más ajustado a las actividades motrices.
- Mejor adecuación a los espacios y permanencia en ellos, que es efectivamente indicio de una maduración en la percepción y estructuración espacio-temporal.

En lo cognitivo

- Capacidad para representarse los objetos interiormente; construcción de la permanencia: Puede hablar de lo que no está presente; hacer descripciones de situaciones, de objetos e intenta dibujarlos.
- Acceso a los juegos simbólicos y a representaciones más elaboradas.
- Mayor capacidad de atención y permanencia en las actividades.
- Descentración de sí hacia los materiales, mostrándose más creativa y curiosa por el entorno, por las cualidades de los objetos: color, forma, tamaño.
- Mayor fluidez y claridad en su lenguaje: construye frases; utiliza el pronombre personal.

En lo afectivo

- Se muestra más autónoma, más independiente, quiere hacer las cosas por sí misma.
- Mejor aceptación de la frustración, de las normas.
- Acepta compartir, sin imponerse.
- Más segura de lo que quiere, con disminución de los niveles de ansiedad.
- Relación más normalizada con el adulto, no tan tiránica, acepta la diferencia, ya mira de frente, su mirada es serena.
- Sabe esperar, sin impacientarse.
- Aparece el sentido del humor, le gusta hacer pillerías.

La evolución fue constatada por la madre y resto de la familia, que no daban crédito al cambio expe-

rimentado por la niña. La madre me decía "¡por fin puedo tomar tranquila un café en el parque, mientras ella juega con otros niños! Quiere hacer las cosas ella sola. ¡Es un alivio!" ■

BIBLIOGRAFÍA

Anzieu, D.: El Yo piel. Biblioteca Nueva. Madrid, 1987

Aucouturier, B. y Lapierre, A.: El cuerpo y el inconsciente. Científico Medica. Barcelona, 1980.

Aucouturier y cols.: La práctica psicomotriz en reeducación y terapia. Científico Médica. Madrid, 1985.

Aucouturier, B.: La terapia psicomotriz. Jornadas Cefopp. Madrid, 1997.

Bick, E.: La experiencia de la piel en las relaciones de objeto tempranas (Artículo).

Bizot, A.; Millet, C.: El lenguaje en ciernes. Masson. Barcelona, 1992.

Bowlby, J.: El vínculo afectivo. Paidós. Buenos Aires, 1997.

Etchegoyen, H.: Los fundamentos de la teoría psicoanalítica. Amorrortu. Buenos Aires, 1993.

Fages, J. B.: Para comprender a Lacan. Amorrortu. Buenos Aires, 1973.

Freud, A.: Normalidad y patología en la niñez. Paidós. Buenos Aires, 1993.

Gallo Mezo, P.: La regresión. Amaru. Salamanca, 1998.

Mahler, M: Estudios II Separación individuación. Paidós. Buenos Aires, 1984.

Merloo, J.A.M.: La signification de la regression humaine. Scalpel. Brussels,1961.

Piaget, J.: Seis estudios de psicología. Seix Barral. Barcelona, 1981.

Silvestre, C.: Le moment regresif. Artc. Topique, 1980.

Winnicott, D.W.: El proceso de maduración en el niño. Paidós. Buenos Aires, 1971.

Winnicott, D.W.: Realidad y juego. Gedisa. Barcelona, 1979.

Winnicott, D.W.: Escritos de Pediatría y Psicoanálisis. Piados. Barcelona, 1999.

entrevista

Después de leer en la sección dossier de la revista número 21 el artículo de Myrtha y de escucharle en las "V Jornadas de Práctica Psicomotriz", Álvaro Beñaran, Ezozi Arizaga y Nati Sánchez elaboraron las siguientes cuestiones para que las comentara. Queremos expresarle nuestro sincero agradecimiento por su colaboración.

Myrtha Chokler

Myrtha, en el nº 21 de nuestra revista pudimos disfrutar de un interesante artículo suyo relativo al marco conceptual de la atención temprana. A este respecto, le pedimos una breve información acerca de Emmi Pikler, y de Judit Falk y el Instituto Loczy de Budapest, que nos sitúe en sus enfoques y metodologías, puesto que tienen una importante presencia en tu trabajo.

Cuando conocí la experiencia del Instituto Lóczy de Budapest con ocasión de un Congreso de Psicomotricidad en París, a través de filmes presentados por la Dra. Agnès Szanto, me sentí de inmediato deslumbrada por la visión de niños muy pequeños, la mayoría ni siquiera aún caminaba, que activos e interesados se compenetraban en sus juegos con una soltura, una plasticidad de movimientos y un ajuste en sus gestos muy poco frecuentes a esa edad, reveladores de una gran seguridad emocional y de importantes proyectos y estrategias cognitivas. La tranquilidad, la concentración y la inteligencia que mostraban esos niños, que por otra parte habían sufrido penurias, carencias y abandono antes de ser acogidos en este instituto, ponía en evidencia un camino diferente en la crianza de los bebés y una perspectiva toalmente innovadora de reflexión sobre la constitución y desarrollo del psiquismo y de la personalidad en su conjunto.

Emmi Pikler fue una pediatra húngara que desde los años 30, trabajando inicialmente con familias, había desarrollado una concepción del niño como un sujeto activo desde su nacimiento, lleno de iniciativas y competente. El valor esencial que Pikler sostuvo y trasmitió desde entonces, y particularmente cuando al final de la II Guerra Mundial se hizo cargo del orfelinato de la calle Lóczy, fue un extremado respeto por la persona humana y por el bebé en particular. Ella se propuso brindar a esos niños lo esencial para su desarrollo, para que pudieran crecer como los que lo hacen en el seno de una familia. Partiendo de observaciones y de reflexiones minuciosas con su equipo, puso en marcha un abordaje médico, psicológico y pedagógico original y recono-

cido como único en el mundo, que toma en cuenta de manera unificada y coherente el proceso de construcción de la individualidad y de la originalidad de cada niño. Este abordaje se basa en una extremada calidad de las relaciones interpersonales de cada uno de los niños con los adultos que los cuidan, lo que les garantiza indudablemente la ternura en el contacto, la fluidez de la comunicación y la seguridad afectiva, sosteniendo al mismo tiempo su autonomía motriz, base de la seguridad postural y psíquica. El desarrollo postural autónomo es otro de los descubrimientos de Pikler que todo pediatra, psicólogo, pedagogo y profesional de la infancia debería conocer. La organización del conjunto de detalles estudiados cuidadosamente para el bienestar de cada momento de la vida cotidiana de estos niños, les brinda el apuntalamiento necesario para generar en ellos la confianza en sí mismos, en sus propias capacidades y en el medio que los rodea, mientras toman conciencia de sí, de sus posibilidades y de sus propios límites, sin ponerse entonces en peligro. Esto permite erradicar los múltiples síntomas de carencias afectivas, de ansiedad, de inseguridad y de agresividad, tan frecuentes en las instituciones infantiles.

Las matrices afectivas, sociales, cognitivas y comunicacionales se constituyen a partir de la calidad de la relación con el entorno humano y material

Por su parte, la Dra. Judit Falk, también pediatra, ha sido una estrecha colaboradora de la Dra. Pikler, directora del Instituto Lóczy durante más de 20 años y autora de numerosos trabajos científicos, algunos de los cuales hemos publicado en la revista La Hamaca y en el libro Mirar al Niño. Existen actualmente una gran cantidad de publicaciones de psiquiatras, psicólogos, psicoanalistas, pedagogos y psicomotricistas en Europa y en toda América interesados en esa experiencia tan enriquecedora, hasta tal punto que se han organizado congresos como el de Budapest de 1996 y varias asociaciones Pikler Lóczy: una es la Asociación Internacional; y hay otras en Francia, Suiza, Italia, Alemania, Argentina, EE.UU, y esperemos que pronto exista en España.

Hay un tema que nos gustaría que profundizase, y es el de cómo entiende la interacción bebé-adulto en esos primeros momentos de la vida, tanto en el contexto de la familia como en el de las instituciones educativas.

Para responder a esta pregunta necesitaría muchísimo tiempo y el espacio de uno o varios libros; pero para hacerlo rápidamente, quiero señalar que las matrices afectivas, sociales, cognitivas y comunicacionales de un niño se constituyen a partir de la calidad de su relación con el entorno humano y material desde el comienzo de la vida.

Cada vez se comprueba más fehacientemente la importancia determinante de los primeros 18 ó 20 meses de edad en la construcción de la personalidad futura. Las vivencias de ese período quedan grabadas y orientan todo el desarrollo de las potencialidades del sujeto. Pero la relación niño-adulto, sea éste familiar o profesional, depende no sólo de la calidad de la persona en cuestión, sino de las ideas

que tiene, conscientes o no conscientes, por hábito, cultura, información o convicciones. Si piensa que el niño es incapaz de aprender algo por sí mismo si el adulto no le enseña, si supone que el bebé no tiene iniciativas o si las tiene no le son útiles, va a tratar de enseñarle todo a su manera y no le va a permitir al niño construir sus propias estrategias de conocimiento y de relación a partir de sus propios intereses y capacidades.

El afecto es fundamental, pero el cariño y la ternura se expresan no sólo con besos y abrazos sino con un profundo respeto hacia el niño, a través de la delicadeza de los gestos del adulto —y el bebé es sumamente sensible a eso—, del respeto por sus tiempos, por sus necesidades y por lo que sí puede en este momento, sin exigirle aquello que debería aprender más adelante. La seguridad emocional de un bebé es indispensable para el aprendizaje.

El nacimiento de un niño exige la apertura de un espacio mental y de un espacio físico pensado cuidadosamente para él, para el sujeto que va siendo. Rodearlo de cariño es también preocuparse por escoger los lugares, la ropa, los juguetes, los alimentos y los ritmos de descanso que necesita, en los que pueda sentirse física, postural y afectivamente seguro, interesado y activo, y no los que atraen, divierten o benefician sólo al adulto. Pongo por ejemplo los andadores o la mayoría de los juguetes que están en el mercado, diseñados para atraer a los adultos que los compran, pero poco útiles si no francamente desaconsejables para los niños. La función del adulto es importantísima y los conocimientos sobre lo mejor para un bebé no nacen del "instinto" sino de la sensibilidad, de estar muy atento a la escucha de lo que el bebé nos dice, nos manifiesta permanentemente de sí mismo con su lenguaje de gestos, de mímicas y de sonidos mucho antes de la palabra, y también de la reflexión y del estudio. Hoy tenemos demasiadas y dolorosas pruebas en las conductas de los niños, en sus problemas, sus ansiedades, sus miedos y sus fracasos escolares, producto, en gran parte, de actitudes irreflexivas de los adultos.

Los conocimientos sobre lo mejor para un bebé no nacen del "instinto" sino de la sensibilidad

Podría hablarnos de los métodos que utilizan de observación de bebés, y las diferencias entre observación e intervención educativa y trabajos de ayuda o terapia.

Pienso que la observación es una herramienta indispensable para saber cómo intervenir. Los métodos de observación dependen de para qué se hacen, con qué objetivos, dónde, en qué contexto familiar, social, institucional, de investigación, individual, grupal, etc. Cuando uno define el para qué y el por qué de la observación, quién la realiza y con quiénes, puede elaborar el cómo; es decir, el encuadre, los dispositivos, las técnicas y los recursos humanos y materiales necesarios para la observación.

A mí y a las personas de mi equipo nos interesa, sobre todo, conocer al bebé en su vida cotidiana; es

decir, en ocasiones no preparadas artificialmente de manera experimental. Nos interesa observarlo interfiriendo lo menos posible en su espontaneidad, tanto en su actividad autónoma como en sus relaciones interpersonales habituales. Esto quiere decir que, tratándose de niños muy pequeños nunca hacemos tests ni provocamos situaciones para ver si son capaces de tal o cual conducta. Le vemos vivir y eso nos brinda una enorme cantidad de información y de conocimientos acerca de quién es esta personita, qué le gusta, qué puede y sabe hacer cuando quiere algo, cómo se interesa por el mundo que le rodea, en qué se interesa, con qué atención y perseverancia y cómo se conecta con los adultos que lo cuidan, en qué condiciones personales y espaciales se muestra más competente, activo, inhibido o temeroso.

Es diferente la observación de un grupo de niños para organizar su sala en un jardín maternal que la observación de un bebé que no crece bien, que está poco activo o que está demasiado inquieto. Es diferente la observación a los tres meses o a los tres años. De todos modos, sostengo que no hay posibilidad de proyectar una intervención, ya sea en el ámbito pedagógico o en el ámbito terapéutico, si no hay una observación previa y una reflexión acerca de los datos que me arroja esa observación. Los "ejercicios para los bebés de 6 meses" no existen (o no debieran existir). Existe María, de 6 meses, que nació muy bien con 3.500 gramos, comilona y alegre, llena de iniciativas para alcanzar las argollas de plástico estirándose en el piso. Existe Patricia, de 6 meses, que nació prematura con menos de 2.000 gramos, con toses y mocos frecuentes, que parece muchas veces triste o ausente y que se sobresalta ante los ruidos fuertes. Existe Juan, que mira todo interesadísimo, en particular sus manos y sus piernas. Y existe Pedro, que no mira mucho a su alrededor, pero está absolutamente apasionado por intentar entender cómo pasar de boca arriba a boca abajo y de nuevo aboca arriba, cuando le queda el brazo aprisionado bajo su cuerpo.



Observar es maravillarse con ellos, descubrir su vivacidad o su pena, pero siempre su humanidad; y observar también es ver cómo se puede acondicionar su entorno para que le sea más propicio, para que las experiencias sean más ricas, más variadas, pero a su tiempo, a su ritmo y según sus intereses.

En tus trabajos, y en la línea editorial de la revista que diriges, La Hamaca, se observa la importancia

que das a los aspectos sociales del trabajo educativo. Dentro de esta perspectiva social, ¿cómo situarías los planteamientos de la práctica psicomotriz Bernard Aucouturier?

Tomo las palabras de mi maestro Enrique Pichon Rivière cuando dice: "El hombre es un ser de necesidades que sólo se satisfacen socialmente en relaciones que lo determinan. Nada hay en él que no sea resultante de la interacción entre individuos, grupos y clases sociales."

Lo importante, como diría Henri Wallon, es qué se hace y no con qué se hace.

Hay conceptos de Aucouturier que me parecen fundamentales, como el de "expresividad motriz", por ejemplo. En su cuerpo, en su motricidad, el niño expresa su historia profunda, la historia de sus relaciones parentales, de su cultura, de sus creencias, de sus valores, de sus frustraciones, de sus esperanzas, de sus miedos y de su capacidad y sus estrategias para hacer frente al dolor y transformarlo en creación. La práctica psicomotriz de B. Aucouturier es un instrumento extraordinario y sumamente original de ayuda a la maduración y a la plenitud de la expresión de un niño. Un niño madura y expresa su identidad en su cultura. Desde esa pertenencia y desde ese reconocimiento puede, una vez seguro en su identidad, abrirse, compartir y enriquecerse con otras culturas. Si no, como demasiadas veces en la historia, será devastado como persona. De ahí que cada uno de los psicomotricistas que trabajan conscientemente desde esta perspectiva y respetan la filosofía de base de la práctica de Aucouturier, en cualquier lugar del mundo y en cualquier sector social, no pueden sino ser creadores y recreadores de la misma, y no meros repetidores mecánicos, con relación a las posibilidades, a las necesidades, a la cultura y a las condiciones concretas de existencia. Lo importante, como diría Henri Wallon, es qué se hace y no con qué se hace.

¿Cuáles serían en su opinión las aportaciones más importantes que realiza la práctica psicomotriz en el desarrollo temprano del niño?

El profundo respeto por el niño; su disponibilidad para acompañarlo en su proceso de maduración; la comprensión psicológica profunda y global de la motricidad del niño, de la importancia de la relación empática entre el niño y el adulto en ese proceso, y la originalidad de su propuesta, de su dispositivo y del sentido de su técnica, en especial para aquellos que van saliendo del período "temprano", es decir después de los 18 a 24 meses.

Por último, le pedimos finalizar esta entrevista con una pequeña clase teórica acerca de dos conceptos fundamentales en la teorización de la práctica psicomotriz Bernard Aucouturier, ya que hemos tenido la oportunidad de escucharle hablando al respecto, y nos ha gustado mucho su discurso. Pensamos además que puede ser muy útil y pedagógico para nuestros lectores: las angustias arcaicas y los fantasmas sensoriomotores originarios y su importancia en el proceso de maduración psicológica del niño.

Para responder esto debería escribir un artículo y creo que no tengo mucho tiempo ahora. Lo prometo para otra ocasión.



La incorporación de la mujer al mundo laboral es un hecho evidente. ¿No cree que los gobiernos deberían tomar seriamente el tema de la crianza y facilitar las posibilidades de ampliación de períodos de permiso por maternidad o paternidad?

Sí, pero además habría que ser coherente con el discurso oficial acerca de los derechos del niño, y cuidar la formación de las personas que están a cargo de los niños pequeños y las condiciones en las que se trabaja, porque ninguna persona puede brindar seguridad, reconocimiento y confianza al niño cuando no se siente segura, reconocida en su competencia y en su salario, y confiando en su institución y en su equipo.

Otro fenómeno que podemos observar actualmente es que muchas familias dan la responsabilidad de moverse de forma "autónoma" a muy temprana edad: la llave de casa, responsabilidad de realizar algunas comidas solos, la TV., etc. ¿No será que se piensa que la crianza corresponde únicamente a los pocos primeros años de la infancia?

Me remito a una repuesta anterior: creo que tiene que ver con las ideas que uno sostiene o que la sociedad propone de qué es ser "autónomo". A cada edad y de acuerdo a las circunstancias sociales, barriales, de grupos, etc., corresponde una cierta cantidad, calidad y posibilidad de autonomía. La supuesta autonomía forzada, la falsa autonomía obligada, provoca un fuerte sentimiento de soledad y de abandono. Eso no ayuda al desarrollo sino que es una de las causas más frecuentes de trastornos psicológicos en niños y adolescentes.

Por último, quisiéramos que nos diera su opinión respecto a aumento de familias monoparentales y si considera que esto dificulta o no la tarea de la crianza.

Criar un hijo es una tarea extremadamente compleja y apasionante. Por supuesto, es mejor hacerlo de a dos y también es mejor contar con una familia amplia, cercana y responsable. A veces no es posible y uno lo hace lo mejor que puede. Lo importante es que en la comunidad haya muchas personas con las que se pueda compartir esa responsabilidad solidariamente, con conciencia, con respeto, con profesionalidad, con alegría y con eficacia. ■

cuenta tu
experiencia

Mary Ángeles Cremades es psicóloga clínica, terapeuta en psicomotricidad y formadora reconocida por la Association Européene des Écoles à la Pratique Psycomotrice Aucouturier (ASEEFOP). Desarrolla su labor como terapeuta infantil en el Centro Aucouturier de Ayuda Psicología Infantil de Madrid, del que es fundadora. Además dirige el Centro de Estudios y Formación en Práctica Psicomotriz (CEFOPP) en esta misma ciudad.



De cómo "rabo de lagartija" se convirtió en formadora

María vino a nuestro centro con 8 años. Sus padres estaban preocupados por ella porque la veían desajustada; presentaba pequeños problemas de aprendizaje, pequeños problemas de relación con los compañeros, pequeños problemas de comportamiento en casa... Aunque nada era grave, nada iba bien. Los padres la definían como una niña de carácter fuerte a la que le gustaba ser el centro de atención, pero sobre todo percibían que la niña sufría y el malestar que ello generaba estaba afectando a toda la vida familiar.

La historia de María no viene al caso para el objetivo de estas líneas. Sólo diremos que era una niña querida y bien arropada por su familia, pero este amor no impedía que recibiera un cúmulo de proyecciones inconscientes que depositaba en ella la carga de dos historias familiares duras (la de cada uno de sus padres) y en consecuencia el mismo malestar. María, que era una niña inteligente y creativa, llevaba a sus espaldas desde pequeña este lastre que estaba afectando a su crecimiento, a su felicidad y a la felicidad del entorno de forma grave. María tenía un mundo interno muy turbulento, lleno de fuerza y agresividad que sólo se permitía expresar de manera solapada, sutil pero implacable (era tachada de impertinente y difícil). Tenía igualmente una imagen muy negativa de sí misma, así como un fuerte sentimiento de no ser adecuada, de forma que no se encontraba a gusto ni consigo misma ni con las demás personas.

La terapia psicomotriz comenzó trabajando a partir del mundo simbólico que María proyectaba de forma masiva y muy creativa en la sala. El juego simbólico fue poniendo en evidencia sus conflictos de relación (vender amistad, aislamiento, relación a través de la agresividad, padres muertos, ricos y pobres, y un largo etcétera), pero no acababan de emerger los conflictos profundos. Poco a poco en la medida que fue surgiendo el juego corporal se fue haciendo patente su sentimiento de inadecuación, su necesidad de control, su miedo a dejarse sentir sensaciones y su necesidad de regresión.

Tuvo la posibilidad de vivir situaciones regresivas, y a partir de ahí su cuerpo y su cara cambiaron, ésta se hizo más abierta y expresiva y el manejo de su cuerpo mejoró. Esta apertura a sensaciones positivas, nuevas en su experiencia de relación facilitó la explosión de agresividad de forma especial en una sesión en la que María expresó abiertamente su sufrimiento profundo y la agresividad derivada del mismo. Frases como "nunca vas a ser capaz de hacer feliz a un niño" "eres una actriz de primera" insultos y llantos, son la expresión explosiva de algo que llevaba encerrado mucho tiempo y que lastraba su desarrollo.

Esta sesión marcó un punto de inflexión en la terapia. María no podía creer que tras semejante explosión, la relación con la terapeuta no se alterara, como si por primera vez en su vida, el haberse mostrado tal cual era no le hubiera acarreado ningún problema, sintiéndose aceptada, comprendida y contenida.

El segundo año de terapia, fue un año de construcción de una identidad nueva. Un día, ya avanzado el 2º año, ella propuso un juego en el cual yo era una niña que tenía una muñeca (que era ella), que cobraba vida cuando estaba conmigo a solas; en un momento de la situación yo quise que la muñeca tuviera más posibilidades de vida y pudiera hablar delante de otros; ella se volvió y muy enfadada me gritó "¿Pero es que no lo comprendes? Yo sólo puedo existir delante de ti". Esta frase ha golpeado mi cabeza durante años y me hizo comprender la dimensión que tenía la terapia para María.

Meses más tarde, cuando preparábamos el final de la terapia, le pregunté si ella creía que la terapia podía terminar, María me dijo "Creo que sí, porque ahora ya sé cómo afrontarme a mí misma". Acababa de cumplir 10 años.

Aquella frase de María me hizo reflexionar en su momento sobre el sentido de la terapia psicomotriz, el potencial transformador de la terapia por la vía corporal, que hace sentir a una niña de esta edad que existe y vive de una manera diferente a como lo hacía antes.

Pero también propició una reflexión sobre mi propia existencia en la sala; mi propia evolución personal y profesional. Me cuestionaba sobre quién me había ayudado a mí a existir con autenticidad y cuál había sido el camino que me había llevado a vivir aquel momento privilegiado en la sala con María. Y también, ¡cómo no!, recordé la niña que fui y que tanto resonaba con el drama interno de María.

De pequeña me llamaban "rabo de lagartija"; parece que no paraba quieta y estar en movimiento era una de mis características. Me recuerdo a mí misma haciendo "el pino" en los sitios más insólitos (piano incluido), bailando sola en cualquier lugar en el que uno pudiera moverse mínimamente en cuanto mi madre se despistaba; recuerdo mi timidez y mi vergüenza a la hora de hablar delante de otros aunque me muriera de ganas de decir algo o de acercarme a alguien.

¿Cómo pude entonces llegar a ser terapeuta y propiciar que una niña diga que sólo puede existir

delante de mí? ¿Cómo pude llegar a ser formadora? ¿Por qué elegí un trabajo por la vía corporal? ¿Lo elegí yo o la Práctica Psicomotriz me eligió a mí?

Mi primer contacto con la psicomotricidad real (no académica) fue en 1974. Participé en un curso que impartió André Lapierre en Madrid durante todo el mes de junio. Era la época de "Los contrastes" y el curso respondía fielmente a la pedagogía de descubrimiento basada en el deseo que los autores propugnaban para los niños. Yo era muy joven, me faltaba un año para terminar la carrera, y era la única estudiante del curso. El recuerdo de aquel curso sigue vivo para mí. La propuesta pedagógica, y sobre todo su metodología activa que me supuso un reencuentro con el placer del juego y del movimiento, me produjeron un impacto indeleble sustentado seguramente por la sensación de plenitud vital que me embargaba cuando terminó el curso. Creo que, en aquel momento, no alcancé a comprender totalmente el soporte teórico del trabajo pero sí supe claramente que aquello era algo que "me convenía" como persona, y que antes o después volvería a ello.

Pasaron los años, inicié mi vida profesional como psicóloga en PACYS, un colegio de Educación Especial dedicado fundamentalmente a niños afectados de Parálisis Cerebral. Mi vida personal se fue enriqueciendo y complicando con la llegada sucesiva de mis cuatro hijos.

Hasta 1983 la psicomotricidad, ya convertida en Práctica Psicomotriz, no volvió a cruzarse en mi camino. Bernard Aucouturier impartió en Madrid el primer curso de formación bienal en el marco de la EIPS y el lugar elegido para realizarlo fue el Centro donde yo trabajaba. Esta circunstancia fortuita favoreció el que yo pudiera realizar el curso. Fue un mes de trabajo intenso, inolvidable. Con otra madurez y otro momento vital volvió a impactarme sobremanera la Formación Personal; podía y aún hoy puedo señalar nítidamente un antes y un después de las vivencias de aquellos días de julio. En aquel momento, el hecho de poder dedicar unos días a mirarme a mi misma, ya era para mí un acontecimiento pero al margen de esta circunstancia, recuerdo claramente el sentimiento de transformación, de cambio interno, de que algo era diferente en mí después de aquel curso y algunas personas de mi entorno lo notaban; estaba más abierta, más plena, más alegre y fluida. ¿Sería que yo también existía solo en la sala de Formación Personal? ¿Dónde estaba yo en aquel torbellino de exigencias de la vida cotidiana? Lo que es cierto es que este curso desencadenó en mí un movimiento, un proceso que creo que todavía no ha terminado.

Por otra parte, el mundo de la infancia en el que estaba inmersa era muy diverso, teñido de colores muy distintos. Por una parte, trabajaba en el ámbito de la Parálisis Cerebral en el que la vida y el dolor se hacen uno en cada cuerpo, en cada sonrisa, en cada mirada de los niños afectados; el sufrimiento y las ganas de vivir, de crecer saltan a la vista juntos salpicando al profesional que resuena internamente ante la fuerza de esta contradicción frente a la que nadie puede quedarse indiferente. Por otra parte, vivía la satisfacción

de la crianza; era madre de niños pequeños llenos de vitalidad, de alegría, y también de exigencias. La Práctica Psicomotriz me ofrecía una visión de la infancia en la que tenían cabida todos los niños sin distinción porque al creer en el niño tiene esperanza para todos. Poder abordar al niño desde lo que es, desde lo positivo que tiene, desde su deseo, comprendiendo su lógica tuvo para mí una importancia capital así como el descubrimiento de la importancia del placer como elemento constitutivo de la maduración. Supe en aquel momento que yo me quería dedicar a este tipo de ayuda a los niños; tuve la sensación de que lo podía hacer bien porque yo me sentía bien en esta práctica y tuve la vaga intuición de que algún día, quizá, acabaría dedicándome a la formación.

La semilla que plantó aquel curso germinó y floreció con el tiempo. Años después aquella intuición tomó forma cuando tras diferentes avatares de la vida formé parte del equipo que creó Cefopp y comencé el proceso que me llevó a ser formadora en la Práctica Psicomotriz Aucouturier. La creación del Centro Aucouturier de Ayuda Psicomotriz y Psicología Infantil hizo realidad uno de los sueños de mi vida y constituye hoy en día el núcleo central de mi actividad profesional.

María encontró una nueva vida en la sala a partir de las vivencias que la terapia desencadenó; una nueva forma de existir que luego se hizo extensiva a su vida cotidiana encontrando por primera vez satisfacción en sus relaciones y armonía en la vida familiar.

De la misma manera yo encontré una nueva manera de situarme personal y profesionalmente en la vida tras la Formación Personal de aquel curso que se cruzó en mi camino.

Siempre agradeceré a María lo que me enseñó con su proceso, con su lucha por encontrar la salida del laberinto de sensaciones negativas en las que se veía inmersa sin saber por qué y me considero afortunada por haber podido acompañar este camino.

De la misma manera, estaré eternamente agradecida a las personas que procuraron que yo pudiera realizar aquel curso. Recuperar a "rabo de lagartija" desde el placer y no desde la angustia, reinsertarla desde su vitalidad e integrarla en mi quehacer profesional es un privilegio del que intento disfrutar cada día.

Ayudar a que otras personas puedan movilizarse y acompañar su propio proceso de transformación en el marco de la formación, era para mí una vocación obligada después de todo lo que la Práctica me había aportado a mí.

Mis alumnas dicen que la Formación Personal es un camino de rosas y espinas, como la vida misma, aprovechar las espinas para que las próximas rosas sean más luminosas es crecer y la Formación Personal nos da muchas pistas para ello. Por tanto es obligado, para terminar, agradecer a Bernard que haya creado los instrumentos para que tantas personas, niños o adultos, puedan acceder a existir de otra manera. ■

resumen

Esta vez **Mª José Intxausti Gabilondo** nos ofrece su particular recorrido por las últimas Jornadas de Práctica Psicomotriz celebradas durante el pasado mes de noviembre en Vitoria-Gasteiz.



V Jornadas de Práctica Psicomotriz

Me había comprometido a escribir para este número un resumen de las V Jornadas de Práctica Psicomotriz, celebradas los días 9, 10, y 11 de noviembre de 2001, en Vitoria-Gasteiz, con nieve. No puedo, sin embargo, pasar a hablar del contenido de las intervenciones de los ponentes, sin mencionar qué suponen para nosotros estos encuentros.

Quizás desde las primeras que celebramos en 1991 hasta ahora, en cuestiones organizativas hemos adquirido cierta agilidad, pero siempre contando con la ayuda inestimable de muchas personas que llamamos "colaboradores"; su disponibilidad a lo largo de todo este tiempo nos ha proporcionado mucha seguridad. Pero si esta fidelidad nos ayuda a seguir adelante, lo que contribuye a que la trayectoria de la Escuela de Psicomotricidad de Bergara pueda llegar a ser una realidad, es la asistencia de todas las personas que responden generosamente a nuestra convocatoria.

Este año hicimos una propuesta en el ámbito de metodología: Consistía en disponer una buena cantidad de buzones por todo el recinto, y pedir a los asistentes que en el transcurso de las Jornadas fueran depositando sus comentarios, dudas, reflexiones, preguntas, etc. Y la valoración que hicimos de la participación fue positiva; quizás con un poco más de práctica podamos convertirlo en un verdadero recurso para facilitar una dinámica más participativa en reuniones de colectivos tan numerosos.

Seguramente al acabar las Jornadas, si hubiéramos preguntado a varias personas, cada una nos habría hecho un resumen, en el ámbito de contenidos, todos ellos diferentes entre sí. Son muchas horas y mucha la información recibida y aunque intentes estar presente y atento, siempre reaccionamos más a una serie de contenidos que a otros.

Del discurso de B. Aucouturier destacaría dos cosas. La primera, es su incansable esfuerzo por entender el psiquismo infantil; indagar en etapas tempranas creo que provoca grandes desafíos a nuestros esquemas de pensamiento. Abandonar nuestra comprensión "racional" y situarnos en otras coordenadas, no deja de plantearnos dificultades. Entrar en un discurso que nos

presenta lo inconsciente como el lecho de desarrollo del ser humano, nos enfrenta a otra manera de entender. En ese "otro" orden, lo paradójico, lo ambivalente, destituyen cualquier análisis de causalidad simple; el sentido está, pero su lectura se hace a través de... Una pequeña incursión: amar y agredir a la misma persona, terrible ambivalencia. Sentirse culpable por tener ese deseo —tan amenazante para el otro, como para uno mismo—, una buena paradoja. Creer en la no-realidad de un agresor peligroso —porque uno lo siente, lo vive, ¿está dentro o fuera?—, se rompe lo racional. Ser sin embargo, capaz de jugar, de dar el salto que permite reducir (aunque sea, solo por un tiempo) la angustia. Simbolizar al agresor, arrastrar a la realidad los fantasmas sentidos como verdaderos, ser acompañado en este paseo que da otra dimensión al fantasma, la dimensión mixta del juego donde lo podemos manipular, remodelar y en definitiva acercarnos a él guardando "las distancias", a veces, incluso en este recorrido, puede aparecer el humor. ¡Qué placer!

Comprender la historia profunda del ser humano nos lleva lejos, y también aquí aparece una paradoja (que es la segunda idea que quería rescatar). Los profesionales damos vueltas y más vueltas para tratar de comprender ciertos mecanismos de este desarrollo, y en ese esfuerzo nos encontramos con los protagonistas del mismo, los niños y sus familias, y nuestra manera de reunirnos con ellos, es también motivo de reflexión. Nuestra comprensión del sujeto, incorpora el conflicto como un elemento indisociable de su desarrollo, pero eso no significa que ignoremos el desgaste que se plantea con la persistencia de los conflictos, ni el hecho de que a veces la ayuda sea imprescindible. El planteamiento partiría de la idea de no "desresponsabilizar" a las familias, tanto en lo que se refiere a solicitar la ayuda, como a la posterior toma de decisiones. Son junto al niño las protagonistas, pero tampoco aquí la lectura es directa, su relación está ligada a sus emociones y estas pueden ser tan ambivalentes y tan paradójicas como las del niño. Si por ser adultos esperamos que la vía de lo racional sea la única que nos encamine hacia ellas, podemos iniciar un viaje a ninguna parte.

Myrtha Hebe Chokler nos acompañó en las Jornadas y seguro que muchos nos hemos acordado de ella en estos meses posteriores; están siendo momentos muy difíciles para Argentina. Desde estas líneas le mandamos un abrazo; y para terminar, rescato de mis apuntes un fragmento de su discurso: "defender un modelo que no es el vigente es factible; es, incluso, interesante, pero puede no ser efectivo. Pero sabemos que el modelo vigente no es el único, simplemente es el hegemónico". En sus intervenciones, Myrtha nos propuso reiteradamente reflexionar sobre la acción del niño, sobre la respuesta del adulto, y sobre la conquista de la autonomía desde la seguridad afectiva. Me consta que muchas personas que le escucharon ya lo hacen. Espero que todas y todos nos mantengamos "razonablemente" bien hasta las próximas Jornadas. ■



La frontera del desconcierto

La vida les sale al encuentro: ellos, los niños, alborozados, la abrazan, la enredan, la estrujan, la comparten, la viven y no la piensan; la sienten y van camino de pensarla: la juegan, la pintan, la fantasean, la exploran y algunos la esconden, y la evitan o se la arrebatan.

Los adultos, turbados por el grito vital se debaten entre la firmeza, el autoritarismo y la ausencia, entre la ternura y el exceso. Ahí se fragua la frontera del desconcierto: de un lado, el placer de existir; en el otro el displacer, y en el medio, en una línea casi imperceptible, el límite, fácil de traspasar.

En un territorio, el amor a la vida porque se ha encontrado una senda hacia ella; en el otro el desencuentro: la perplejidad se vislumbra ante la realidad que se impone cuando el niño se encuentra con sus juguetes rotos; sin la presencia del vínculo, súbito emerge el vehemente deseo entre sollozos escondidos, del retorno al espacio querido, hasta el lugar donde se hallan los afectos.





Inés siempre está sola. El adulto trata de comprender, esboza sus respuestas. El banco está colocado en el centro de la sala; ambos, adulto y niña sentados; una pelusa está en el suelo, el psicomotricista se la envía con un golpe de dedo, la niña responde, nunca lo había hecho; después de seis o siete intercambios la niña dice: "no tengo amiguitas". En meses sucesivos una cuerda como cordón umbilical enlaza a Inés y a Nerea, un aro las estrecha y una casa de goma-espuma mitiga la ausencia: dos soledades que unidas no son una doble soledad sino compañía; ya dentro y no fuera, ya actrices y no espectadoras; ello devino cotidiano, la metamorfosis: la esperanza, la creatividad, el humor, una propuesta para el regocijo, la pesadumbre desvanecida.

Al lado del trémulo vacío, en la encrucijada, el espejo, amigo de siempre, ese otro silente acompañante, ingenuo mirón que toca en la noche cada vez con más verdad como la amante de años, sonriente, firme, tierna, que te abre la herida para que límpida se cierre... si tú quieres. ■

Daniel Garmendia



Marian Urkiola es doctora en Medicina y Cirujía por la Universidad del País Vasco. Ejerce su profesión tanto en consulta de personas adultas como de pediatría, además de en la docencia. También es música y musicoterapeuta, aportando precisamente gran parte de su energía a la cultura musical local.

La consulta pediátrica

Una reflexión sobre el modelo actual

Apenas hemos cambiado de siglo y al mirar hacia el atrás inmediato, descubrimos con asombro la evolución que han experimentado casi todas las cosas en nuestro entorno; sobre todo en lo social, lo ambiental y cómo no, en el ámbito sanitario. Todos estos cambios persiguen un objetivo común —el progreso—, proveedor de bienestar. Quizá el conseguir este bienestar, sea el motivo por el que la institución sanitaria reestructure su forma de atención a la población.

Ya en marcha dicha reestructuración, se intenta que la atención al paciente en general sea de forma integral y globalizadora, es decir, atender no sólo los síntomas, extendiendo los cuidados más allá de aquéllos para poder prevenirlos, dentro de lo que se viene denominando educación sanitaria.

En este apunte, hablamos del campo de la pediatría, en el que la criatura es la protagonista, integrada en un modelo familiar concreto; y es que los modelos van cambiando poco apoco en nuestro entorno: a las familias estructuradas tradicionalmente se añaden familias monoparentales, de otras culturas, descendencia en adopción o mixtas (propia y en adopción), etc.

Volviendo a los protagonistas, las necesidades de las niñas y niños se pueden predecir con bastante seguridad en todos los tiempos: por una parte la necesidad de supervivencia, de ser queridos y protegidos por los adultos con quienes conviven y, por otra, en la que incluimos el quehacer sanitario, tener acceso a los cuidados y servicios que les permitan crecer y desarrollarse armónicamente.

Todo esto, hace que la labor pediátrica haya tenido que evolucionar de tal forma que el funcionamiento clásico de la consulta (remedio inmediato de la alteración de la salud cuando se detecta y campañas de vacunación), ha ido poco a poco transformándose en otro modelo que abre las puertas a un tipo de atención (más amplio) en el que se pueden contemplar otros parámetros además de los anteriormente

considerados como básicos. Así, a parte de la necesidad de consultar por una circunstancia específica, patológica o no, se va a hacer el seguimiento de la evolución del crecimiento de las criaturas de forma sistematizada, lo que permite entre otras cosas el despistaje de cierto tipo de trastornos.

En principio esta forma de atención exige coordinación entre consulta de pediatría y familia. El método consiste en programar revisiones en las que se crea una relación casi permanente con el paciente y su familia. Durante estos contactos, que están preestablecidos dentro del programa de atención concreto, se atiende a las criaturas que van acompañadas por madre, madre y padre, madre y abuela, abuela, cuidadora, etc., por este orden de frecuencia.

En todas las sesiones de consulta que se llevan a cabo en períodos de edad ya determinados (mensual en el primer año de vida y bianual entre los dos y los 14 años), se establece una relación de comunicación a modo de triángulo entre tres elementos, que posibilita el progresivo conocimiento del entorno familiar de la niña y el niño.



El poder tener en cuenta su entorno familiar en teoría posibilitaría la comprensión de ciertas situaciones que presenta el paciente. Por otra parte, es interesante este contacto porque permite abrir un espacio de intercambio, tanto para la exposición de los logros y satisfacciones, de las esperanzas, dudas y temores, deseos y miedos de las madres y padres sobre su hija o hijo, y respuesta de la pediatra, que se basará en gran parte en la serie de datos valiosísimos aportados de forma verbal y no verbal por la familia: forma familiar de funcionar con respecto a la criatura, quién se responsabiliza habitualmente de llevarle a consulta, quién le cuida habitualmente, guarderías, tiempo libre, etc.

Cuando una niña o un niño entra por la puerta de la consulta, está entrando toda su familia, aunque su representación sea casi siempre la madre. Sería interesante tener la oportunidad de entrevistar al menos en una de las visitas a toda la familia con la que convive el paciente. En muchas ocasiones este tipo de entrevista aportaría datos tan importantes como la auscultación pulmonar o la otoscopia. Sabemos que hoy por hoy esto no es posible; sólo se recurre a ello si surge algún problema grave.

La labor de la pediatra diríamos que es atender, escuchar e ir implicándose en la medida que la relación entre los elementos del triángulo avance. Cuando esa relación avanza de forma armónica y dentro de un margen de confianza, adquiere el valor suficiente como para que en las siguientes entrevistas sea más fácil abordar cualquier alteración que surja en la salud de la criatura o cualquier duda de la madre o del padre. Como ejemplo, supongamos que se produce una situación patológica que produce una alarma especial como las anorexias, las bronquiolitis o las laringitis en un bebé de pocos meses cuyo desarrollo hasta entonces está siendo el correcto; es curioso, pero si esta relación de la que hablábamos entre pediatra y familia está dentro de un encuadre

de confianza, el desarrollo y resolución de este proceso patológico será diferente, menos angustioso y, quizás, más corto que en el contexto de una familia estresante. Quizás porque esta relación de confianza y seguridad, aporta a la madre y al padre más capacidad de contención de la criatura ya que se sienten contenidos y apoyados a su vez por el pediatra.

Bueno, el beneficio que produce un buen manejo de la situación en ciertas enfermedades está ya desde hace tiempo descrito en medicina, así como la relación tan estrecha entre sistema inmunitario y estrés, etc.

Lo mismo podemos decir de otras circunstancias que en la familia se viven a veces como patológicas (comerse las uñas, astenia pasajera, miedo a ir al cole, enuresis, encopresis, etc.), que son síntomas de un proceso de índole no específicamente físico patológico pero que, al final, desencadena una crisis de preocupación, motivo de consulta. Pero sobre todo, es en este tipo de sintomatología donde una relación clara y de confianza va a conducir a la resolución de las circunstancias de forma más razonable: dar tiempo para acompañar su evolución, para ver cómo se va resolviendo la situación sin intervenir de forma agresiva y culpabilizadora, buscando siempre el camino hacia la autoestima y dominio de la niña o niño y, muy importante, evitando peregrinajes por especialistas y baterías de pruebas incómodas, que en la mayor parte de estos casos son innecesarias.

Siguiendo con la atención a la relación que se vive en la consulta de pediatría, me incluyo entre quienes opinan que la integración y aceptación y cuidados de una nueva criatura en el mundo debe comenzar antes de su concepción. Esto es, que ya debe de haber un equilibrio entre las perspectivas que se establecen desde los deseos y sueños de sus progenitores y de la sociedad, la demanda real de la criatura y los medios que deben ponerse desde la familia y demás ámbitos para su integral desarrollo.

Así, cuando la criatura llega por primera vez a la consulta, han pasado ya acontecimientos importantes de su historia; ha colocado y/o recolocado las piezas de su entorno social inmediato (la familia); ahora la criatura es real y se le ve frente a frente. Es cuestión de ir buscando poco apoco el equilibrio del que hablábamos anteriormente. De alguna forma ha sido sin ser consciente de ello, el director de la puesta en escena del principio de su vida. Ha dinamizado el entorno y ha modificado el patrón de "homeostasis familiar", actuando como la pieza nueva en un móvil que guardaba ya su equilibrio.

Comentaré que el término homeostasis familiar, fue introducido en las investigaciones sobre terapia familiar por Don Jackson en la segunda mitad del siglo XX, al describir la importancia de las relaciones familiares como algo en equilibrio dinámico, como el que se produce entre las piezas de un móvil, que permanece en equilibrio como un todo, ya sea en reposo o en movimiento. Unas piezas más cercanas, otras más alejadas; unas más rápidas, otras más lentas; unas más pesadas, otras más ligeras. La más leve brisa que afecte a una de ellas, pone en función al resto, que apenas se moverán o lo harán de forma caótica, para recuperar el equilibrio.

Tener en cuenta esta teoría supone que la consulta va a ser un lugar ideal en el que haya espacio para descubrir a través de la comunicación, las dudas e inseguridades que surgen de esta sensación de maternidad y paternidad recién estrenados y los posibles desequilibrios que produzcan.

En las primeras visitas a la consulta, por lo general, además de atender a la salud física y la adaptación al medio de la criatura, se trata de coordinar la demanda de la niña o niño y la respuesta por parte de la madre y del padre. Casi hasta el año de edad las preocupaciones que se ponen de manifiesto son las relacionadas con la comunicación en forma de intercambio (comidas, deposiciones, crecimiento en peso y estatura, llanto). Después, las dudas vienen de las actividades de adaptación al entorno: empieza a andar, a querer comer sólo, es el momento de ayudarle a independizarse.

Las visitas posteriores (hasta los 14 años de edad), estarán caracterizadas por la puesta en común de la evolución, a veces vivida como demasiado deprisa o demasiado lenta para la madre y el padre, descubrimiento de su temperamento, patologías de todo tipo y educación sanitaria.

En cualquiera de las etapas, a mi modo de ver, las claves de una relación satisfactoria entre pediatra y criatura y familia están en mantener abierto un canal de comunicación activa, y en crear el clima adecuado para poder mantener un diálogo permanente en un encuadre que favorezca la confianza. El objetivo es acompañar paso a paso en su evolución integral a la criatura, evaluando cómo se producen los cambios que se refieren a su crecimiento hacia la autoestima y autodominio; se intentará promover de alguna manera desde la consulta también, una calidad de comunicación funcional de madres y padres con hijas e hijos, en contraposición a la disfuncional, para prevenir futuros trastornos de adaptación y conducta.

Fue Virginia Satir, considerada como importante impulsora de la terapia familiar, quien en la segunda mitad del siglo XX describió un modelo de comunicación que llamó disfuncional y que actuaría como desencadenante de trastornos del comportamiento derivados del estrés, en contraposición con la comunicación funcional que sería la deseable y que facilitaría una validación adecuada del desarrollo de niñas y niños por parte de sus progenitores. Este modelo de comunicación funcional es el que se debería promover en la consulta, tanto como los remedios, las vacunaciones, la prevención de accidentes, etc.

Más allá del terreno de la patología habitual en la infancia, esta forma de atención en consulta facilita que en ocasiones se planteen abiertamente cuestiones como el temor por parte de las madres y padres a no estar educando o cuidando tan bien como quisieran. Es el principio de una terapia que trasciende a los remedios para problemas físicos exclusivamente, que en teoría es lo que persigue la nueva forma de consulta pediátrica. ■

La Escuela de Psicomotricidad de Bergara informa

• El plazo de matriculación de la 16 promoción (2003-04) de Formación Bienal en la Práctica Psicomotriz se abrirá el próximo Octubre.

• Estamos trabajando en el proyecto de ampliar la formación en el sentido de ofrecer la apertura a los estudios en Ayuda y Terapia Psicomotriz. Os informaremos.

Actividades

Cursos de verano de la Uned de Bergara: Cuerpo, espacio, identidad. Curso dirigido al profesorado. Fechas: 28 y 29 de Junio. Dirigen Miguel Á. Domínguez Sevillano (formador P.P.A.) y Mª José Intxausti. Coordina Manolo Cainzos. Tfno: 943769033. FAX: 943762721. E-mail: mcainzos@bergara.uned.es

Udako topaketak Hik Hasi: Psikomotrizitatea, bibentziatik kontzeptuetara. Donostian, uztailaren 2, 3 eta 4an. Alvaro Beñaran eta Nati Sanchez arituko dira. Telefonoa: 943371408.

Curso de sensibilización: En Vitoria-Gasteiz los días 20, 21 y 22 de setiembre. Será dirigido por Miguel Á. Domínguez Sevillano y Mª José Intxausti. Se admitirá a las personas por riguroso orden de inscripción.

La Escuela de Bergara, en colaboración con el I.F.A.S. (Diputación de Bizkaia) celebrará un curso de Psicomotricidad los días 22, 23, 24 de noviembre en Lejona-Leioa (Bizkaia).

Reencuentros en la Práctica Psicomotriz: formación permanente dirigida al ex-alumnado y organizada por la Escuela. Próximamente se informará de las fechas. Lugar: UNED-Bergara. Dirigido por Miguel Á. Domínguez Sevillano y equipo.

Jornadas de Práctica Psicomotriz, Reeducación y Terapia: La VI edición tendrá lugar los días 7, 8 y 9 de noviembre de 2003 en el Palacio Europa de Vitoria-Gasteiz.

Información complementaria

La Federación de Asociaciones Profesionales de Psicomotricistas celebrará su II Congreso los días 15, 16 y 17 de noviembre de 2002 en Madrid. Se prevé la participación de expertos como Bernard Aucouturier, Pucio Benincasa, Elena Herran y Javier Palacios. Para más información: www.terra.es/personal6/fapee1/cong2002/

Centros de formación de la ASEEFOP

• Marion Esser. Formadora referente en Alemania. Apostel Pfad 1. 53332 - BORNHEIM (Alemania).

• G:R:E:P:P:A: 4 Les Couves. 4890 - CLERMONT (Belgique).

• Associació per a l'Expressió i la Comunicació. Apt.: 36109. 08028 - BARCELONA (España).

• Escuela de Psicomotricidad UNED Bergara. Pz. San Martín de Agirre, s/n. 20570 - BERGARA (Gipuzkoa) (España) Tlf.: 943769033. Fax: 943762721. E-mail: info@bergara.uned.es

• CEFOPP. López de Hoyos, 11-bajo dcha. 28006 - MADRID (España). Tlf./Fax 915641234

• CNRPP. Vía Lanzone, 47. 20123 - MILANO (Italia). Tlf./Fax: 02865718

• I.F.R.A. Vía Ugo Bassi, 15. 40121 - BOLOGNA (Italia).

• A.R.F.A.P. Vía Fran Antonio eremita, 31. 36061 - BASSANO DEL GRAPPA (VIC) (Italia). Tlf.: 042433577. Fax: 042433577

• Instituto Antoniano, Centro Studi e Formazione. Vía Madonnelle, 15. 80056 - ERCOLANO (NA) (Italia). Tlf.: 0817754201. Fax: 817754155

• CEFPP Portimao. Pavilhao municipal. Avd. Miguel Bombarda, 1 Andar. 8500 - Portimao. ALGARVE (Portugal) Tlf: 82491492 (A. Machado). FAX: 82416875

• CEFPP Lisboa. Ginasio Bombeiros Voluntarios. Bombeiros Voluntarios. 2800 - ALMADA (Portugal).

Formadoras y formadores referentes extracomunitarios

- Myrtha Hebe Chokler. Sarmiento, 2727-40 B. 1045 - BUENOS AIRES (Argentina) Tlf./Fax: 00541148662789. E-mail: mchokier@amet.com.ar
- María Eugenia Espinoza. Norte 27 N040. Lindavista Vallejo. 077270 - MÉXICO D.F. Tlf.: 5255676708. Fax: 5253689662.
- Amulfo Vásquez Camarillo. Clzd. de la Viga, 1625. Col. Unidad. 09089 - MÉXICO DF. Tlf.: 5256744404. E-mail: isdappa@hotmail.com
- Alfonso Segundo. Sánchez de Tagle, 293-Centro. 58000 - MORELIA MICH (México). Tlf.: 431333175.
- Nicole Huart (aspirante). Ambassade de Belgique. BP 524 - DAKAR (Senegal).
- Formación en Vietnam con la formadora Annette Bauer.
- Silvia Carné (aspirante). Espaço Néctar. Rua Barão de Mesquita 131- Sobrado CEP 20540-000 Tijuca - RIO DE JANEIRO, RJ (Brasil) Tel/fax: (21)2567-3376. E-mail: nectar@gbl.com.br

Normas de colaboración

Si deseas colaborar con Psicomotricidad deberás tener en cuenta los criterios que exponemos a continuación:

- La extensión en la sección destinada al "Dosier" y "Resumen" será de 60 líneas, y de 100 en la de "Cuenta tu experiencia".
- Si es posible, enviar en diskette con formato PC o mediante correo electrónico.
- Adjunta las fotos e ilustraciones oportunas, a poder ser originales y de buena calidad, para facilitar su posterior reproducción.
- Escribe brevemente cómo quieres que te presentemos en tu artículo. Es conveniente señalar las frases o ideas que se quieran destacar en el artículo.
- Si utilizas referencias bibliográficas, utiliza las formas estándar.
- El artículo debe ser enviado a la Escuela de Psicomotricidad, Uned (Marixa XXX). Plza. San Martín de Agirre, s/n. Bergara -20570- Gipuzkoa. E-mail: info@bergara.uned.es

En función del material recibido, el Consejo Editorial se pondrá en comunicación con la persona realizadora del mismo, reservándose el derecho de elegir qué artículos se editan en un número u otro, con el objetivo de conseguir un equilibrio en las distintas secciones.

Cuadernos de Psicomotricidad

BIDALI/*ENVIAR:* Psikomotrizitatea/*Psicomotricidad*
Apdo.: 69. - 20570 - Bergara

Suscripción

Izen-abizenak _____
Nombre y apellidos

Helbidea _____
Dirección

Herria _____ **Lanbidea** _____
Población *Profesión*

Lantokia _____
Lugar de trabajo

Helbideratzea/*Domiciliación:*

Bankuetxea/*Entidad:* _____ Kontua/*Cuenta:* ____ / ____ / ____ / _____

Urterako harpidetza (2 ale): 8,41 € — *Suscripción anual (2 ejemplares): 8,41 €* — *Internacional: 12,02 €*



PEDAGOGÍA TERAPÉUTICA **ESCUELA de PSICOMOTRICIDAD** **LOGOPEDIA**

Diagnóstico, orientación y tratamientos de niños y adolescentes

Kasune, 29-bajo. 48990 - Algorta (Bizkaia). Tlfno.: 944305309

AURIN

Centro de Psicología y Psicomotricidad

Marisa Angulo Gutiérrez

Terapia Infantil con apoyo familiar y escolar

Pescadores de Terranova, 21, local 7 (entreplanta)
20014 Donostia
Telf: 943 46 59 67

Kiribil

Centro de Psicología y Psicomotricidad



ÁREAS DE ACTUACIÓN

Educativa
- de 1 a 8 años
- grupos reducidos
- máximo cinco niñas/os

Terapéutica
- Ayuda al niño/a a superar las dificultades que pueda encontrar en su desarrollo.
- Apoyo familiar y escolar.

Colón de Larreategui, 26-1° E
48009 BILBAO
Telf.: 944 24 43 24



CATÁLOGO GENERAL
ARTE GARAIKIDEA

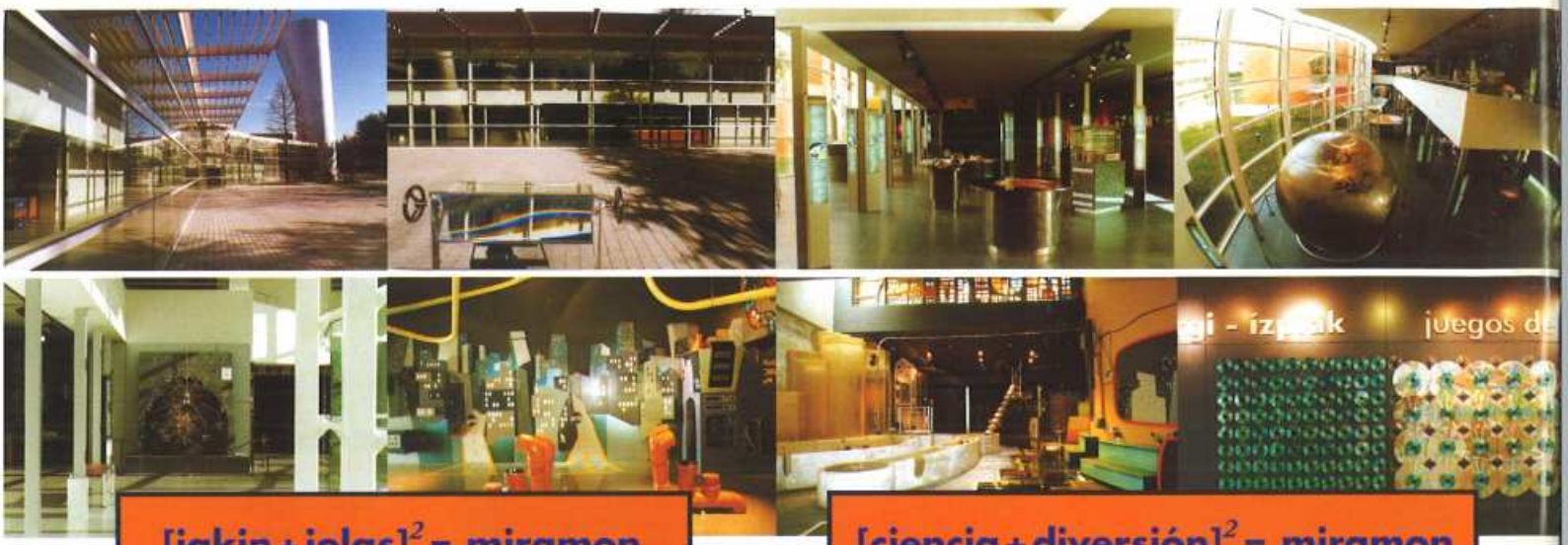
Santa María, 11 casco viejo 48005 Bilbao Tfns: 944158217 - 669 794 488

miramon

ZIENTZIAREN KUTXAGUNEA
KUTXAESPACIO DE LA CIENCIA

HONA HEMEN ZIENTZIA AURKITZEKO FORMULA:

PRESENTAMOS LA FÓRMULA PARA DESCUBRIR LA CIENCIA:



[jakin + jolas]^2 = miramon

***Kutxa**k, bere Gizarte-Ekintzaren bidez, zientzia jolasgarriago bihurtzeko formula zehatza aurkitu du, **Miramon.Zientziaren KutxaGunea**.*

Ingurunean duguna hainbat sistema elkarreragileren bitartez uler dezagun asmatutako gune bat. Hemen ukitu, behatu, ulertu, gozatu egin baitezakezu. Zatoz eta begira egiozu munduari beste begirada batez.

- *156 esperimentu elkarreragile.*
- *10 gaikako erakusketa iraunkor.*
- *Planetarioa.*
- *Behatoki astronomikoa.*
- *Aldi baterako erakusketak.*
- *Aparkalekua eta bertaratzeko bide erosoak.*

Mikeletegi Pasealekua 45. DONOSTIA

Urriaren 1etik maiatzaren 31 arte:	*Asteartetik larunbatera*	*10 - 19 h.*
	Igande eta jaiegunetan	*11 - 19 h.*
Ekainaren 1etik irailaren 30a arte:	*Asteartetik larunbatera*	*10 - 20 h.*
	Igande eta jaiegunetan	*11 - 20 h.*

***Itxita:** Astelehenetan, Urtarrilaren 1an, Urtarrilaren 20an eta Abenduaren 25ean*

[ciencia + diversión]^2 = miramon

Kutxa, a través de su Obra Social, ha descubierto la fórmula para que la ciencia sea más divertida, **Miramon.KutxaEspacio de la Ciencia**.

Un centro pensado para comprender lo que nos rodea mediante sistemas interactivos. Aquí puedes tocar, observar, comprender, disfrutar. Ven y mira el mundo con otros ojos.

- 156 experimentos interactivos.
- 10 exposiciones temáticas permanentes.
- Planetarium.
- Observatorio astronómico.
- Exposiciones temporales.
- Parking y fáciles accesos.

Mikeletegi Pasealekua 45. SAN SEBASTIAN

Del 1 de Octubre al 31 de Mayo:	Martes a sábados	10 - 19 h.
	Domingos y festivos	11 - 19 h.
Del 1 de Junio al 30 Septiembre:	Martes a sábados	10 - 20 h.
	Domingos y festivos	11 - 20 h.

Cerrado: Los lunes, 1 de Enero, 20 de Enero y 25 de Diciembre

www.kutxa.net

kutxa

gipuzkoa donostia kutxa
caja gipuzkoa san sebastián