cuadernos de Psicomotricidad

BERGARAKO UNED
GIPUZKOA
Escuela de Psicomotricidad

Psikomotrizitateko kuadernoak

nº 24 - 2ª época
diciembre de 2002
700 ptas.
4,21 €



Josep Rota
Elena Herran
Franca Giovanardi
Mara Tagliavini
Axun Mujika
Esther Chicco
Mª José Intxausti
Daniel Garmendia
Xabier Uriarte

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

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

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

- ✓ 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

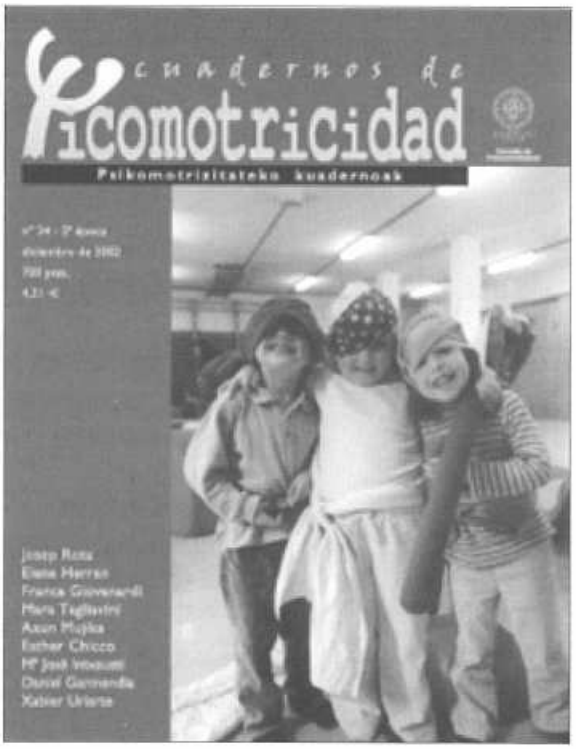
CONSEJO EDITORIAL:
Álvaro Beñaran Aranzabal
Manolo Cainzos Peteiro
Jon Pérez de Arriluzea Fernández
Natividad Sánchez Marco

COLABORACIONES:
Josep Rota
Elena Herran
Franca Giovanardi
Mara Tagliavini
Axun Mujika (Colegio Público Antzuola)
Esther Chicco
Mª José Intxausti
Daniel Garmendia
Xabier Uriarte
Roberto Babini

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



"Piratas"
Fotografía de Jon Ramos

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

Josep Rota: "El proceso de construcción de la imagen corporal (un caso práctico)" 8

Elena Herran: "Sobre la actitud maestra en la práctica psicomotriz y en la vida" 13

Franca Giovanardi y Mara Tagliavini: "La observación en la práctica psicomotriz como ionstrumento de trabajo en las intervenciones de ayuda individual y en los grupos educativos 17

ENTREVISTA

Axun Mujika (Colegio Público Antzuola) 24

CUENTA TU EXPERIENCIA

Esther Chicco 31

RESUMEN

Mª José Intxausti: "Deso y representación. Convergencia de psicoanálisis y teoría feminista" de Silvia Tubert 35

ESCRITOS BREVES

Daniel Garmendia: "La inconsciencia razonada" 37

HUMANIDADES Y SALUD

Xabier Uriarte: "Ética, psicomotricidad y desarrollo infantill" 38

INFORMACIONES 41

editoriala

Psikomotrizitate arloko lan guztietan, eskuartze-maila edozein delarik ere, bi subjektu egongo dira harremanetan, horixe da lan horien oinarrizko ardatza. Kontratransferentziaz ari dela, hauxe dio Lacanek I. mintegian: "analisian ez dago bakarrik pazientea, bi daude, eta ez bakarrik bi".

Errealitate samur eta, aldi berean, konplexu hori ulertu eta onartu behar da psikomotrizitatean jardun ahal izateko, ezinbesteko baldintza da hori.

Garrantzitsuena ez da umeak kuxinak botatzea, edo kuxinen pilora igo eta gainetik jauzi egitea, edo etxegintzan aritzea, edo marrazkiak zein beste eraikin batzuk egitea,... Garrantzitsuena da interpelatuta sentitzen denak zentzua ematea umearen ekinbideei: ekintzei, inhibizioei, hitzei, isiltasunei, keinuei,... Interpelatutako hori gauza izan behar da bere larritasunei eta mamuei eusteko, nahiz eta jakin hor daudela; beldurrak bazter utzi eta bere ardurapean dauden umeen desio eta beldurrei erantzungo die. Umeak kanporatzen duena eta bere barnean dagoena antzemango ditu, eta jakin egingo du gela horretan gutxienez bi subjektu (ez bakarrik bi) daudela.

Umeari subjektu baldintza ematea da gure praktikaren helmuga eta abiapuntua. Izan ere, horrela subjektu gisa jokatzeko eta bidean baldintza hori ez galtzeko aukera ematen zaio umeari (ume bat subjektu izateko, beste subjektu batekin jarri behar da harremanetan, eta beste subjektu horretan islatu).

Horrek guztiak autonomiara garamatza, umeari berez ateratzen zaizkion ekintzetatik abiatzen garelako, eta bere desioak zein beste kontzeptu batzuk errespetatzen ditugulako, horiek direlako etengabe eraikitzen ari den eraikinaren zutabeak, psikomotrizitatearenak, alegia.

Gure praktikan umea ez da objektu legez hartzen, hezkuntza arloko edo terapeutika arloko proiektu baten helburu jakin batzuk lortzeko, hori gure praktikaren guztiz aurkakoa da. Subjektuen arteko harremana lantzen da psikomotrizitatean; nortasuna adierazi eta osatzeko bermea emango diguten inguruak sortzen ahalegintzen gara, benetako existentziaren protagonismora heltzeko. Lan egiteko modu horrek dinamika bat dakar, eta askotan arazoak sortzen zaizkigu gelatan. Umeak hartu, umeei entzun, umeak babestu eta sostengatzeko esparrua eskaintzen dugu, horrela subjektu-ume bakoitzak bere ibilbidea egin dezake, hurbil-urrun, atxikimendu-nagusitasun,... dialektikan.

Bizitzaren beraren konplexutasuna... ■

editorial

En todo trabajo de práctica psicomotriz, en cualquiera de sus niveles de intervención, podemos decir que el eje esencial es la existencia de dos sujetos en relación. A este respecto, y refiriéndose a la contratransferencia, Lacan dice en el Seminario 1:"...en el análisis, no sólo está el paciente. Hay dos; y no solamente dos".

Asumir esta realidad, a la vez tan sencilla y tan compleja, es una de las condiciones básicas para poder andar el camino de la práctica psicomotriz.

Lo esencial no es que los niños tiren el muro de cojines, o que salten desde lo alto, o que construyan sus casas, hagan sus dibujos y construcciones, etc. Lo verdaderamente importante es que sus acciones y sus inhibiciones, sus palabras y sus silencios, sus gestos, sean dotados de sentido por un otro que se siente interpelado, y que es capaz de contener sus propias angustias y fantasmas, siendo consciente de ellos, para des-centrarse y atender a los deseos y temores de los niños con los que trabaja, reconociendo lo que viene del niño y lo que resuena dentro de sí, sabiendo que en esa sala hay por lo menos dos sujetos (y no solamente dos).

Dar al niño la condición de sujeto es a la vez el objetivo y el punto de partida de nuestra práctica. Ello supone permitirle actuar como sujeto y no perder la propia condición de tal en ese acompañamiento (un niño sólo puede acceder a la condición de sujeto en la relación con otro sujeto en el que reconocerse de forma especular).

Esto nos lleva a la autonomía, el partir de la acción espontánea del niño, respetar su deseo y otra serie de conceptos e ideas que son, entre otros, los pilares de este edificio en permanente construcción que es la práctica psicomotriz.

El niño considerado como un objeto sobre el que actuar para conseguir unos objetivos determinados de un proyecto educativo o terapéutico es algo lejano y contrario al espíritu de nuestra práctica. Nosotros trabajamos en una relación entre sujetos, construyendo marcos que aseguren y permitan la expresión y la construcción de las identidades, posibilitando el acceso al protagonismo de una existencia verdadera.

Y esto supone asumir en nuestras salas una dinámica no exenta de conflictos, ofreciendo un lugar de acogimiento, escucha, sostén y contención, que permite que cada sujeto-niño pueda hacer su propio recorrido, en la dialéctica del cerca-lejos, apego-dominio, etc.

Toda la complejidad de la vida... ■

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

Yo, como psicomotricista, que lleva años ejerciendo agradezco la lectura de vuestra revista. Gracias, porque como profesional que lleva ejerciendo muchos años en diferentes escuelas, con diferentes niños, diferentes educadoras, en ciertos momentos siento que todo se rutiniza, y el contenido de "Cuadernos de psicomotricidad" me renueva y me permite romper con esa "casi" monotonía en la que a veces caigo.

Animo a Daniel Garmendia a que siga escribiendo con tanto amor y claridad de su trabajo.

Martí

He leido el número 22 y me ha resultado muy útil e interesante, en especial el apartado del dossier que trataba sobre la formación personal, me ha venido muy bien para reflexionar, aclararme y aportarme nuevos matices sobre la formación personal que es en el momento en que me encuentro ahora mismo.

También os propongo que en algún número habléis sobre el tema de la autoridad.

Os animo a seguir en esta línea y os felicito por vuestra aportación y compromiso con la psicomotricidad.

¡Gracias! Y un saludo a todas.

JuanCar

Cuadernos de Psicomotricidad llegó a mis manos en su segunda época mediante los formadores de la Escuela de Psicomotricidad de Bergara. Su descubrimiento me sorprendió gratamente por lo interesante de sus contenidos, la forma amena en que están expuestos...

A nivel personal considero esta revista un buen medio para conocer experiencias de otros compañeros, profundizar en ciertos conocimientos, descubrir otros nuevos... Y ahora que se acerca para nuestra promoción el final del curso bienal, comienzo a contemplarla también como un instrumento de formación continua que me va a permitir "seguir en la onda" del mundo de la psicomotricidad.

Si se me permite, haré un par de sugerencias en cuanto a dos posibles nuevas secciones que podrían involucrarnos aún más si cabe a los lectores: La primera propuesta es un foro de debate en el que en cada número se propondría para el siguiente un tema o cuestión sobre el que pueda opinar por correo quien lo desee. La segunda es un buzón de dudas personales en relación a la práctica psicomotriz.

Sin más, un cordial saludo para todos y mis más sincera enhorabuena por esta publicación a todos los que trabajáis y colaboráis en ella.

Elena Torreiro: elenatorreiro@hotmail.com

Simplemente quería felicitaros por la publicación de "Cuadernos de Psicomotricidad", creo que es una ventana abierta a aspectos teóricos y prácticos que, en numerosas ocasiones, van más allá de la práctica psicomotriz.

Trabajo como educador en centros residenciales destinados a personas con necesidades educativas especiales, y muchas de las experiencias y de los artículos teóricos desarrollados en esta revista, me resultan de utilidad, al menos como fuente para la reflexión, pues me ayudan a cuestionar y redefinir mi figura de educador. Por otro lado, actualmente no realizo práctica psicomotriz, por lo que esta publicación me ayuda a mantener el contacto con la psicomotricidad.

Imagino las dificultades que conlleva editar y publicar este tipo de revista. Espero que mi granito de arena os sirva para seguir adelante. Un saludo.

Francisco Murillo

dossier

Josep Rota Iglesias es psicólogo, psicomotricista y formador de la ASEEFOP.

El proceso de construcción de la imagen corporal (Un caso práctico)

Este artículo quiere ser una muestra del recorrido que Andrés (no es su verdadero nombre) hizo, a lo largo de un año, en relación a su proceso de maduración, en el marco de una intervención de ayuda psicomotriz terapéutica.

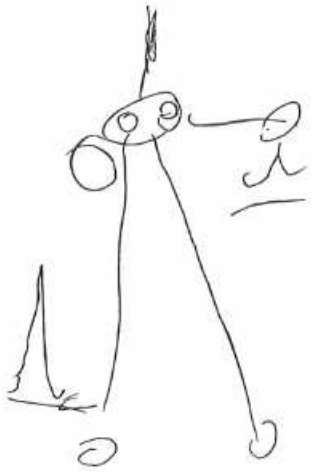
No quiero incidir ni presentar datos en relación a su historia y anamnesis. Lo que me interesa mostrar es la evolución de Andrés, que se refleja tanto en su expresividad motriz como en la representación que hace de su cuerpo. Es la exposición de una práctica, sin demasiados aspectos teóricos. Lo hago expresamente. Es a través de los indicios que selecciono de cada sesión como abro las puertas hacia el sentido; un sentido que surge, por supuesto, a partir del manejo de un soporte teórico, que se intuye.

He seleccionado cinco sesiones a lo largo de un año, con los dibujos que Andrés hizo al final de cada una de ellas.

1ª Sesión

- Al empezar, Andrés va directo a destruir un montón de bloques de espuma bien ordenados. Con mi ayuda lo reconstruye, para destruir inmediatamente. Se asusta al contemplar cómo caen, y dice repetidamente: "Todo por el suelo!"
- Saca las pelotas de una caja, de una en una y lanzándolas fuerte por el espacio, lejos. Yo las meto dentro y él continua sacándolas y lanzándolas de forma desordenada. Yo digo: "¿Quién las va a meter dentro?" Él responde: "Yo las meterás... Tú..."
- Intenta meterse dentro de la caja, pero sale rápidamente.
- Se suspende de una cuerda, a un palmo de distancia del suelo. Me pide ayuda. Cuando lo cojo, rechaza mi contacto y se suelta rápidamente.
- Se coloca sobre una pelota grande. Dice: "yo... yo". Intento aguantarlo, pero no se deja. Se mueve mucho y cae. Se queda muy sorprendido ante la sensación de dolor corporal.

- Se mueve por el espacio muy agitado. No para. Movimientos de aleteo con las manos. Si lo cojo, se separa de mí. No acepta mis proposiciones de atraparlo. Suda mucho.
- Con los bloques de espuma, aparece un juego con relación a unas maletas; dura sólo unos segundos. Ahora un coche; intento sostenerle en el juego, pero se escabulle rápidamente.
- Le propongo arrastrarlo sobre una tela. Se deja colocar encima momentáneamente. Lo envuelvo y se levanta rápidamente.
- Su dibujo, al final de la sesión.



Indicios de esta sesión, que abren al sentido

- Aparece una dificultad de establecer una relación conmigo.
- Una dificultad de establecer una relación con el tiempo y el espacio reales.
- Un posicionamiento dificultoso en relación al orden y a la contención.
- La confusión entre el "tú" y el "yo".
- La extrañeza ante el propio dolor corporal.
- Los significados que aparecen en los esbozos de juego, no se mantienen; resbalan. Es como si no estuvieran anclados.
- Se dibuja sin cuerpo.

2ª Sesión

- Destruye y lanza con desorden por el espacio los bloques y las pelotas. No los vuelve a ordenar ni a recoger, a pesar de que se lo propongo.
- Me pide que lo arrastre con una tela. Lo envuelvo en la misma tela y él consiente a ello.
- Le hago una casa con los bloques de espuma. Se mete dentro, pero rápidamente la destruye.
- Construyo una estructura de bloques, para jugar a las caídas y a los desequilibrios. Tiene mucho miedo a caerse y al más pequeño desequilibrio. Se agita mucho cuando intento aguantarlo.
- Insinúa el juego de esconderse. Secuencias muy cortas: debajo de un colchón, detrás de unos bloques. Manifiesta un amago de placer cuando le encuentro.

Indicios de esta sesión, que abren al sentido

- Aparece la dificultad de situarse en juegos de reaseguración. Precisamente, son éstas las situaciones que lo acercan a un núcleo de sufrimiento corporal. De eso deriva, por lo tanto, la importancia de establecer un vínculo positivo con el adulto, que éste se constituya como un claro referente afectivo; que dé seguridad.



- La fragilidad de su imagen corporal; una imagen corporal que se crea fundamentalmente a partir de las relaciones con el otro, hace que estas relaciones corporales, muy de cuerpo a cuerpo, le sean dificultosas. En realidad, se resiste a un contacto corporal.

3ª Sesión

- Antes de que él entre en la sala, yo he reconstruido con los bloques tres casas que habían quedado en pié al final de la sesión anterior. Cuando las ve, manifiesta una emoción de sorpresa y de alegría a la vez. Hace un intento de meterse dentro, pero las destruye una detrás de la otra.
- Le propongo arrastrarlo con una tela. Está muy inquieto. Entra y sale de la tela. Al final, se deja resbalar y queda fuera, tendido sobre el suelo.
- Me propone dormir. Le digo que podemos construir una cama, dentro de una casa. Accede a ello. A partir de aquí y a proposición de él, jugamos a que yo le persiga. La secuencia del juego es larga si la comparamos con las sesiones anteriores. Está muy sostenido y estimulado por mí. Cuando se mete dentro de la casa, escapándose de mí, dice: "¡Mi casa!". Yo le digo: "Dentro de tu casa estás salvado; yo no te puedo coger". Se agita mucho, y acto seguido destruye la casa.
- Le propongo arrastrarlo en una tela y lo envuelvo en ella. Se calma. Dice casi balbuceando: "Casa..." Yo digo: "Está destruida". Él dice: "¿Por qué?" (el tono de voz que utiliza indica como si se hiciera la pregunta a él mismo). Le propongo construir de nuevo la casa. Dice que sí y lo hacemos.
- Pasamos a dibujar. Después de hacer el dibujo, exclama: "El Andrés está muy grande!".



Indicios de esta sesión, que abren al sentido

- Quiero señalar cómo la capacidad de construir en el espacio exterior es un reflejo de la capacidad de construir y organizar el propio espacio corporal. La capacidad de transformar este espacio exterior, sostenida y reconocida por esta interacción con el adulto, tiene una clara relación con la capacidad de transformar y estructurar la propia imagen corporal.

4ª Sesión

- Mientras manipula los bloques de espuma, aparece un sinfín de historias que se encadenan con una gran rapidez y confusión: la historia de un parquing, de un coche, de una cama. Esta situación desemboca en un juego de destrucción. Cuando propongo una reconstrucción, vuelven a aparecer de forma confusa las historias del parquing, de la cama, de un pueblo. Al final, con mi ayuda, construye una estructura que se parece a una cama. Se estira en ella y me pide que lo tape.

- Se levanta al poco tiempo, y se dirige hacia una estructura construida con bancos suecos y colchones, donde pueden realizarse equilibrios y saltos. Pasa por ella, con una pelota en la mano. Para saltar la deja, pero me pide que le coja de la mano.
- Me provoca para que le quite la pelota. Él ofrece una fuerte oposición y no permite que se la coja.
- Le digo que va finalizando la sesión y que acabaremos con una construcción. Se enfada mucho porque no quiere acabar, pero al final cede.
- Con piezas de madera construye una torre con mi ayuda. Siento que Andrés se reconstruye, mientras va construyendo con las maderas.
- Al final le propongo que dibuje la torre. Se dibuja él dentro de un marco. Cuando acaba, dice refiriéndose a la torre: "La torre... Andrés... la torre..."



Indicios de la sesión que abren al sentido

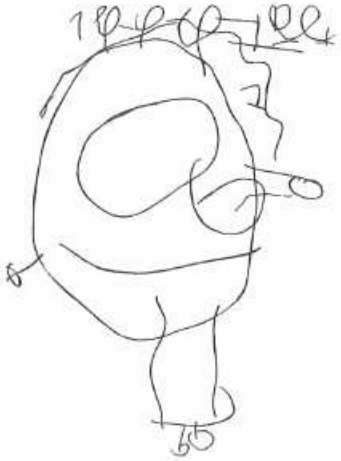
- Aparece en esta sesión un inicio de simbolización, a través del juego, pero con una gran dificultad de anclar los significados en los elementos reales. Es como si su fantasía resbalara sobre los elementos de la realidad.
- Inicia también la experimentación sensoriomotriz en un espacio de tres dimensiones: los saltos, los equilibrios. Necesita, no obstante, un objeto que le dé seguridad (la pelota), o bien de mi ayuda.
- Podría decirse que Andrés empieza a tomar conciencia de su propio espacio corporal, con el cual puede experimentar, descubrir e investigar sus propias competencias motrices. Un espacio corporal diferenciado y estructurado, que es la base para poder simbolizar. Pero éste, para Andrés, es todavía un largo camino.

5ª Sesión

- Empieza la sesión destruyendo todos los bloques de espuma. De aquí pasa a un juego de oposición conmigo, utilizando estos bloques. Me persigue para lanzármelos. Hay un placer manifiesto en todo este juego.
- Le propongo construir dos castillos, uno para él y otro para mí, para poder continuar el juego de lanzarnos los bloques y las pelotas. Yo llevo la iniciativa en la construcción y él colabora, a partir de mi estimulación.
- Poco a poco, el juego de oposición se convierte en un juego de intentar meter las pelotas dentro del otro castillo... y de lanzarnos las pelotas, intentando blocarlas con las manos.
- Le propongo pasar por un circuito que ya he preparado: En un inicio pasa con una pelota en la

mano. Después le acompaño situándome detrás de él y con una mano en su espalda. En este momento, deja la pelota. Desde lo alto de la estructura salta asido a mi mano. Solo no se atreve. Vuelve a aparecer el placer en la acción de saltar; una acción que Andrés repite una y otra vez cosntantemente.

- Le propongo saltar en la cama elástica de la sala. Él solo sin pelota. Yo le miro. Salta repetidamente, manifestando un gran placer.



- Vamos a dibujar. Es la primera vez que espontáneamente se dibuja con un cuerpo cerrado.

Indicios de la sesión que abren al sentido

- En esta sesión, es significativa la pulsión de placer que aparece en el juego de oposición y de persecución. Hay una clara apertura hacia la comunicación. Una comunicación interactiva con el otro, que lo sitúa en unos parámetros reales de tiempo y de espacio.
- La apertura a la conciencia de su realidad corporal le permite situarse en los juegos de coordinación motriz y continuar experimentando el placer en su investigación sensoriomotriz. Un placer que aparece, a partir del espejo de placer con el cual se encuentra en su relación con el adulto; un adulto que le reconoce.

Hasta aquí, Andrés ha recorrido un largo camino. No ha sido un camino lineal ni sin retrocesos, pero sí que es una base para poder continuar avanzando. En este camino continúan apareciendo las resistencias a los cambios; resistencias a realizar las cosas de manera diferente a lo habitual; las repeticiones. La dificultad de continuidad y de secuenciación en los esbozos de juego simbólico que aparecen:

a) En un nivel perceptivo – cognitivo, cualquier elemento real de un objeto lo lleva a múltiples asociaciones, que lo hacen resbalar de una cosa a la otra.
b) En un nivel afectivo, aparece claramente en estos juegos el mecanismo de la compensación. Una compensación, que tiene su origen en unas carencias, que a la vez son el origen de las fantasías de omnipotencia, de devoración, de destrucción. La dificultad de simbolizar, le lleva a unas conductas repetitivas, que son indicio de una falta de diferenciación, de una falta de reconocimiento, de una falta de modelos identificatorios.

En una intervención de ayuda terapéutica psicomotriz, las estrategias a través de los juegos de reaseguramiento, los juegos presimbólicos y los juegos simbólicos, son una respuesta para que las personas, como Andrés, puedan elaborar estas carencias y puedan hacer posible su maduración psicológica. ■

Elena Herran es maestra, psicomotricista y psicóloga. Actualmente es profesora asociada del departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de FICE de la UPV-UPV, en Donostia. También es miembro de la Asociación Profesional de Psicomotricistas

Sobre la actitud maestra en la práctica psicomotriz y en la vida

A todas mis maestras y maestros

El desarrollo en sentido amplio, afecta a todos los seres vivos, tanto biológicos como sociales que crecen en y gracias a sus contextos y lo siguen haciendo hasta transformarse en los mismos más evolucionados, prolongarse en nuevos seres o desaparecer. Para nosotras, las personas, vivir es adaptarnos a nuestro medio, dominar los instrumentos culturales que lo mimbran y desarrollarnos a la vez que desarrollamos ese monto que es la cultura que nos corresponde en nuestro aquí y ahora. La vida, mientras lo es, nos exige un protagonismo inescapable, individual, íntimo y permanente pero finito, a su vez, espejo de cómo nos ha ido, va, e irá en ella; protagonismo del que la misma vida nos hace conscientes y responsables.

La educación tiene mucho que hacer en la mejora de la calidad de vida, tanto o más que otras ciencias con las que convive; pero como en ellas, las mejoras, avances o descubrimientos actuales han sustituido a los precedentes en la medida en que se ajustan más y mejor a las necesidades y demandas del ámbito concreto, a la nueva realidad antes inaccesible y ahora imperante. Estas ciencias también se desarrollan; tienen vida propia, la suya; pero siempre al servicio de la nuestra, la humana. Cuando no es así, cuando se convierten en objetivo en sí mismas y se abandonan a su propio sueño, la atrocidad, el abuso, o el poder las deshumanizan, volviéndolas en contra de su propia esencia y origen.

Entre las ciencias que van a la zaga de la comprensión, explicación, intervención y mejora de lo humano encontramos algunas especialmente clarificadoras y por ello aplicables a la reflexión educativa: el análisis de género, el sociopsicoanálisis, la fenomenología, etc. Por ejemplo y concretamente, el análisis de género aporta claridad al reinterpretar la realidad en base a la variable femenino-masculino, su dialéctica y sus proyecciones cotidianas, concretas, reales, más o menos cercanas a cada uno de sus extremos, pero siempre origen del acceso exclusiva-

mente humano a la cultura, como en el nivel inmediatamente inferior, origen de la vida; aproximación que se cruza con el análisis del sociopsicoanálisis cuando éste apunta concepción patriarcal de la dimensión social del acto-poder.

Lo humano hace permanecer, se institucionaliza e institucionaliza todo lo que le hace serlo y así hace cultura y organización social: la palabra, la paternidad-maternidad, la familia, la escuela, la política, la salud o las ONGs. En el origen de todas estas instituciones encontramos una emoción, afecto o necesidad sobre la que establecer significantes, tareas u objetivos, por lo que a la vez se establece organización social. Si miramos esas instituciones, observamos que todas ellas tienen una dimensión común; la más humana, sobre la que se desarrollan otras específicas según su función concreta y tipo de organización.

Una vez creada, la institución incorpora a los miembros que le pueden ayudar a permanecer o porque están muy motivados o son muy capaces de desarrollar la tarea y además, en ambos casos, el proceso lleva a un mayor dominio, que reasegura la permanencia; soporta a los que se sitúan entre ambos extremos y pierde a los que los rebasan, porque o van más allá de sus intereses o no llegan y la entorpecen. Sin ánimo generalizador, la mayoría de las personas que trabaja en algo que le gusta genera mayor capacidad y rendimiento. Volviendo a la dimensión común y específica encontramos que la primera corresponde a preferencias, gustos, vivencias profundas —vocación, en la revolución industrial y sus coletazos— que nos ha decantado por un determinado itinerario formativo que, a su vez, desemboca en una ubicación profesional-institucional concreta del complejo entramado social con su específica y correspondiente responsabilidad debidamente profesionalizada, tecnificada y de especialización cada vez mayor y sus estilos o dimensiones específicas; concreciones todas ellas que conviven con la propia capacidad de frustración, o se prolongan en la salud mental que desarrollemos mientras ejercemos eso que somos, creemos ser o nos convertimos vía ejercicio profesional.

Si compartimos que vivir es la conquista de progresivas cotas de autonomía entre extremos de dependencia total entre el nacimiento y la muerte; todas las instituciones humanas van a tener una vertiente educativa que pretende favorecer la autonomía de sus miembros, a la vez que asume colectivamente las dificultades propias de los dos polos de la vida y de personas individuales en dificultad a lo largo de su ciclo vital.

De esa responsabilidad compartida que es la educación de las nuevas generaciones, la parte correspondiente a la escuela precisa ser puesta al día. La institución escolar actual habita en la era tecnológica, en la sociedad de la información, por lo que educar debe redefinirse. El modelo autoritario ha dejado paso al democrático, lo que supone que la autoridad se convierte en contención y acompañamiento mientras progresivamente se desarrolla la

autonomía personal, moral, intelectual, en los contextos grupales en los que se vive, ya que la información ya no es monopolio de la escuela. En la infancia, la tarea es siempre personal: se inicia en el bienestar corporal, que es condición de apertura al mundo físico y humano y cuya interacción nos devuelve representaciones, que a su vez y acompañadas de las emociones, vivencias, imágenes, etc. conforman la manera de ser y hacer; hacia dentro, forjando una actitud vital y hacia fuera reactualizándola en cada acto. Personal, que no individual, aunque garantice el proceso de individuación que es crecer; ya que se realiza entre personas, en díadas o grupos, en un intercambio permanente y a corta distancia que socializa, abre horizontes, forma e informa, facilita el acceso a los lenguajes o expresiones con los que, generación tras generación, hemos vestido las realidades; personal ya que nos educa a las propias educadoras, al hacernos convivir con nuevos seres, nuevos universos familiares, nuevos modelos sociales, etc., y nos permite revivir y reactualizar actitudes, pensamientos o emociones propias en determinados niveles y contextos educativos e implementar su manejo. Educar es interpretar emociones, buscar lenguajes comunes que permitan compartir la realidad, conocerla, comprenderla, explicarla y soñar con dominarla.

Para poder educar tenemos que manejar la frustración con soltura; la propia y la ajena, para que el alumnado pueda manejar la suya, ya que la desilusión omnipotente debe transformarse en ilusión creadora que ayude a paliar el sufrimiento. Paliarlo no es negarlo, como pretende el sueño omnipotente de gran parte de la tecnología actual, que todo lo convierte en consumo; sino administrarlo con ilusión y esperanza. Y de eso sólo se puede ocupar la actitud maestra, en este momento despistada y debilitada.

La actitud maestra es una manera de ser en el mundo. Y en la escuela es la manera de ser educadora que permita sacar lo mejor de una misma, de las educandas, de los objetos y los múltiples contextos que se van a crear en sus miles de interacciones.



Gráficamente podemos representar esta tarea de la siguiente manera: la pareja humana se relaciona con su criatura desde lo corporal incorporando los mediadores culturales compartidos con su contexto. La culturización, establecida sobre la base del vínculo, se prolonga en la educación infantil en la educadora y en cada criatura, entre quienes se reactualiza este vínculo privilegiado. La educadora, como las madres y padres, y como agente cultural, va a triangular esa relación privilegiada, que a partir del cuerpo permite la incorporación de los significantes, manejo de objetos y de relaciones con los demás y con el mundo; de manera que hemos pasado de una relación lineal entre dos polos a una triangular que incorpora a la humanidad en un equilibrio-desequilibrio permanente, que es crecer y que es vivir.

Siempre que estamos dos, estamos tres: yo, tú y lo nuestro. En la Escuela Infantil y en la sala de psicomotricidad, para que esta triangulación se produzca en óptimas condiciones, la actitud maestra debe desarrollarse para que la incorporación al mundo sea satisfactoria.

Es estar; escuchar los deseos propios y ajenos con el alma, consumar el pensamiento en un discurso con la esencia emocional que lo origina y que da cuerpo a la emoción, a su imagen o a su voz; es tomar tiempo para protagonizar el acto y las dimensiones que abre a partir de los pequeños gestos que se van produciendo, a las capacidades que se ponen en marcha ante los mínimos cambios de escenario.

Es la generosidad, la espera y la escucha y no la pérdida en otra persona, que fue en nosotras y nos dejó ese poso, o que es a su manera, y desde la aceptación, que no imposición, va a imitar, intentar, jugar "como si"; es aceptar el "no" por decisión propia o incapacidad, como algo esencial en la vida que en otro momento se va a convertir en el "sí" más potente posible, por convertirse ahora en profundamente deseado, ahora en este dispositivo material y humano de seguridad que es la sala de psicomotricidad y más adelante en los contextos humanos seamos capaces de ir haciendo realidad.

Es estar aquí y ahora protagonizando nuestra historia, haciendo cultura profesional y generando personas para su futuro, al que sólo sabrán enfrentarse gracias a su propia actitud maestra. ■

Franca Giovanardi y **Mara Tagliavini** son psicomotricistas y formadoras en la Práctica Psicomotriz Aucouturier. Llevan muchos años trabajando en Italia en los campos de la educación, la ayuda psicomotriz individual y de la formación. Recientemente han fundado PERCORSI, centro de práctica psicomotriz, estudio, investigación y formación en Bolonia.
La traducción es de **Roberto Babini**.

La observación en la pràctica psicomotriz como instrumento de trabajo en las intervenciones de ayuda individual y en los grupos educativos

La investigación sobre el tipo de observación a utilizar, arranca desde la reflexión acerca de los principios teóricos y las referencias epistemológicas de la práctica psicomotriz. No ha sido sencillo identificarlos; la dificultad, a nuestro juicio, puede estar relacionada también con que la Psicomotricidad, disciplina históricamente joven, nació del encuentro de distintas disciplinas y, por lo tanto, como siempre ocurre cuando se abre un nuevo campo de investigación, las orientaciones son múltiples, y no siempre concordantes entre ellas. Desde hace años, los psicomotricistas investigamos sus conexiones, trabajo que sigue en la actualidad, y que consideramos especialmente útil, no sólo para la investigación epistemológica, sino también para el objeto de estudio de la psicomotricidad, es decir, la globalidad de la persona considerada en su conjunto; investigación que parte de las referencias teóricas generales hasta la situación práctica del aquí y ahora de la observación. La Psicomotricidad se ha atribuido la tarea, algo ambiciosa, de reunificar lo que la ciencia (con la C mayúscula) había fragmentado y dividido, poniéndose como objetivo el de conectar la corporeidad, la afectividad, la inteligencia y la sociabilidad de la persona; aspectos que eran, y siguen siendo, dominios separados de distintas disciplinas.

La metodología que utilizamos, tiene las características de la observación directa y participativa. En efecto, se produce en sala de psicomotricidad, en contacto directo con el niño (pero también con el adolescente o el adulto), con el que se interactúa desde el comienzo de una intervención. Por lo tanto, se trata de una observación interactiva, tal y como suele definirla B. Aucouturier.

Antes de hablar sobre *qué observar*, es necesario reflexionar sobre *cómo observar*, porque la observación directa y participativa no indica sólo la participación a nivel de acción, sino también una disposición emotiva interior de receptividad, de escucha de todo lo que procede del otro; se trata de dejar espacio

dentro de uno mismo, con el fin de acogerlo y contenerlo. Es esto lo que se le exige al psicomotricista desde la fase de observación.

La receptividad es una aptitud similar a la capacidad de *rêverie* a la que se refiere Bion a propósito de la madre, la capacidad de tener una relación profunda con el niño, aceptando las identificaciones proyectivas, independientemente de que el niño las sienta como buenas o malas.

La receptividad es la capacidad de silencio y de escucha, como espacio para acoger y contener el objeto observado en su plenitud, huyendo de uno de los mayores riesgos de la observación, que es el de ver sólo unas partes, unos sectores, y no a la persona entera, en su unidad.

Hemos elegido un tipo de observación con las características de las que hemos hablado, porque nos parece especialmente coherente con los principios de fondo de la práctica psicomotriz Aucouturier, que se refieren precisamente a los conceptos de unidad y globalidad de la persona. Esto no debe hacernos pensar que nos quedamos en una situación de un todo indistinto. En efecto, es necesario saber analizar y sintetizar, pero siempre con la atención dirigida a la totalidad de la persona, y no sólo, por ejemplo, a sus competencias.

Observar, desde esta perspectiva, comprendiendo también los aspectos de individualidad, de unicidad del otro, supone la disposición a observar con toda nuestra persona, y por lo tanto no sólo con nuestros conocimientos, sino dispuestos al encuentro con el otro, incluso a nivel tónico y emocional; esta es una característica peculiar de la psicomotricidad, que la diferencia de otras disciplinas. No es casualidad que en la Práctica Psicomotriz se hable de *resonancia tónico-emocional*, precisamente para significar la puesta en juego del adulto en la relación con el niño, en una búsqueda continua de la llamada *justa distancia*, que quiere indicar un movimiento interior de acercamiento y alejamiento emotivo, que permita comprender aquellos aspectos de multiplicidad peculiares del encuentro con el otro.

Quizás podríamos decir que es un privilegio del psicomotricista poder traducir este concepto también a nivel corporal, en ese juego de ajuste tónico, postural y espacial con el niño, que caracteriza nuestra actividad y forma de relación. Para el psicomotricista, se trata de desarrollar la capacidad de comprender los procesos evolutivos presentes en las personas, sentir dentro de sí y en los demás el impulso a crecer, para poder aliarse con estas partes del mundo interior dispuestas a madurar, elaborando esa función de contenedor de las necesidades y de la comunicación, tan útil en los contextos en que se desarrollan las relaciones interpersonales. Además, se trata de garantizar al niño un espacio de acción propio.

Uno de los interrogantes más frecuentes que se levantan a propósito de la observación, se refiere a la cuestión de la *objetividad*. Disponiendo de un mayor espacio, sería interesante dar una respuesta más articulada; en este contexto, nos limitamos a decir que el psicomotricista que observa no es y no puede

ser un registrador indiferente a los acontecimientos, sino que es una persona, dotada de emociones, sentimientos, conocimientos, que necesariamente entra a formar parte de la experiencia observada, que se produce a través de actividades de percepción, intuición, introspección. Franco Borgogno nos hace reflexionar sobre cómo la observación no es exenta de la relación, y que creer estar realizando una observación verdaderamente "objetiva" es una pura ilusión.

El observador debería ser consciente de que su subjetividad constituye el fondo de la percepción del objeto, pero no puede por esto, si quiere conocerlo, reducir el objeto a sí mismo, anexionarlo a sus deseos o a lo que desearía que éste fuera. La comunicación entre el psicomotricista y el niño se produce a nivel consciente, pero también a nivel inconsciente, y sabemos que este último puede suscitar una cierta dosis de angustia y, tal y como argumenta Devereux, el objetivo a proponerse no es el de eliminarla, llevando así a cabo numerosos y sofisticados mecanismos de defensa, sino el de utilizar también nuestro mundo interior para avanzar en el camino hacia el conocimiento y el encuentro con el otro. La subjetividad de aquel que observa, por lo tanto, no es un molesto contratiempo del que hay que deshacerse, algo que negar, ya que *"el observador puede observar el otro sólo observándose a sí mismo. Es más, sólo si se observa a sí mismo de una cierta manera, puede ve al otro"*.



La observación se lleva a cabo de formas distintas, según los fines y en base al contexto. En lo referente a los fines, que creemos pueden ser comunes a todos, podemos distinguirlos entre conocimiento inicial y conocimiento *in itinere*.

En el primer caso, observamos a un niño que vemos por primera vez, solo o dentro de un grupo de niños. La observación inicial nos permite realizar un proyecto de trabajo para ese niño, pensar si para él es más oportuna una ayuda individual o su introducción en un pequeño grupo con finalidades educativas; no significa siempre y automáticamente una intervención por nuestra parte, sino, a veces, la indicación hacia otros tipos de actividades.

La observación *in itinere*, por el contrario, es un proceso que continúa por toda la duración de la relación con el niño (incluso estando integrado en un grupo), y permite al psicomotricista modular constantemente su intervención, ajustándola en función del recorrido y de la evolución del mismo niño. La actividad de observación in itinere, por lo tanto, es parte integrante de la actuación del psicomotricista, no constituye un momento separado.

En lo referente al contexto: podemos observar a un niño tanto individualmente, en una relación de dos, como dentro de un pequeño grupo. Antes de cada observación individual inicial, se prevé una entrevista con los padres, de la que se encarga otro operador. La elección de ser dos, ya desde la fase de la observación, y posteriormente en la eventual intervención por nuestra parte, va en la dirección de ayudar a diferenciar espacios, intervenciones y modalidades. Poderse ocupar del niño y de los padres de forma diferenciada, permite una mayor "libertad" y disponibilidad; brinda la posibilidad de compartir y comparar los distintos niveles de intervención. El operador que sigue los padres puede hacer de tercero con respecto a la pareja niño/psicomotricista, y a su vez, el psicomotricista puede desempeñar el papel de tercero en la pareja operador/padres.

Para el psicomotricista, también puede tener sentido escuchar la "historia" del niño contada por otros, antes de empezar la intervención directa. En efecto, conocer su historia puede ser de ayuda para preparar lo necesario para el primer encuentro, sabiendo la importancia que tiene, en una práctica como la nuestra, el primer encuentro, cuando podemos comprender, gracias incluso al contexto insólito para el niño, una gran cantidad de indicios, señales, informaciones, mensajes. El "relato" del niño que procede de los padres, los maestros o de quienes le conozcan y le envíen a nosotros, puede ser útil, sobre todo si hay mucha atención por nuestra parte a no dejarnos influenciar por estas imágenes que los demás nos ofrecen. Son sus imágenes, es su narración, es lo que otros ven de su historia. Bettelheim, por ejemplo, nos pone en guardia cuando escribe: *"... sustituir a sus propias observaciones las realizadas por otros, significa renunciar a la capacidad de razonar, incluso a la capacidad aún más importante de percibir"*. Por lo tanto, no se trata de sustituir, sino acoplar la historia de otros con nuestras propias observaciones.

Suelen ser dos las observaciones individuales iniciales, a distancia de una semana; consideramos conveniente no llevar a cabo un mayor número de observaciones iniciales, con el fin de intentar evitar el eventual apego del niño al psicomotricista, antes de la decisión de intervención por nuestra parte, que no está descontada.

El niño y los padres (o el padre), son acogidos en el hall, un espacio que consideramos muy importante, y que, en cierto sentido, ya forma parte del proceso de observación. El hall es el espacio de acceso a los lugares internos, es el espacio intermedio entre la sala y el exterior, entre el dentro y el fuera; es el lugar de conocimiento, encuentro, espera, preparación, lugar de intimidad (el niño se desviste y se viste de nuevo) y, sobre todo, lugar de despedidas. En el hall, se pueden realizar muchas observaciones sobre las formas en las que se produce la separación.

La verdadera observación se produce en la sala de práctica psicomotriz, un lugar pensado para el niño, en el que él puede expresarse en un área de seguridad. No nos detendremos en la descripción de la sala, sino que nos limitaremos a apuntar algunos de los elementos que la caracterizan.

La sala de práctica psicomotriz no es un fondo neutro, sino significante. Todo está ubicado de forma que el niño perciba de inmediato que el lugar está allí para él, que tiene la posibilidad de elegir adónde ir, qué hacer. El mobiliario no tiene una única función, sino que se presta a muchas posibilidades de juego: juego simbólico y actividad de representación.



El espacio disponible se llena de sentido, "semantizado" por la acción del niño. En efecto, jugando de forma espontánea, el niño entra en contacto con sus deseos más profundos: pone en escena su historia afectiva en el aquí y ahora de una historia de la que él es el protagonista. De hecho, podemos pensar que los orígenes del imaginario y la capacidad de simbolizar son corpóreos, y proceden de las experiencias más antiguas del niño, de la alternancia de vivencias de placer y no-placer, bienestar y malestar, que el niño ha vivido en la relación con la madre.

La observación en práctica psicomotriz se basa en unos parámetros precisos, que aquí indicamos separadamente, por necesidades de exposición, pero que están en estrecha relación uno con otro, y se basan en las categorías típicas de la comunicación no verbal. Los parámetros se refieren a las relaciones: la relación del niño con el espacio, el tiempo, los objetos y los demás. El niño, sujeto de las relaciones, es observado, tal y como afirma B. Aucouturier, en su expresividad motriz, es decir, en su forma del todo original que tiene de estar en este mundo, de ser sí mismo, de expresar lo que está viviendo aquí y ahora y, al mismo tiempo, de contar su historia arcaica.

Observaremos su morfología, su forma de moverse, de desplazarse, de actuar, su tono, sus posturas, sus gestos, su mímica facial, su mirada, sus reacciones neurovegetativas (rubor, sudación, etc.), su voz, su lenguaje verbal con sus contenidos. Anotaremos si su coordinación dinámica global y su control postural son adecuados a su edad, qué posturas adopta, cuáles son sus apoyos en el suelo cuando anda. ¿Existe contacto, o anda casi volando (contacto con la realidad)? ¿Sus gestos poseen una función simbólica?

Espacio y tiempo, categorías fundamentales e inseparables, no se consideran de por sí, sino en su coloración afectiva de la vivencia del niño. Sobre esta base, podremos anotar, por lo que respecta al espacio, cómo usa el espacio. Cuáles son los espacios que el niño utiliza; cuáles privilegia; cómo pasa de uno a otro; qué ha facilitado o inducido este paso; qué rupturas lo han marcado; qué tipos de actividades sensomotoras, simbólicas, de construcción, etc., realiza el niño y dónde; cómo ocupa el espacio: con

el cuerpo o sólo con la mirada o la voz, etc.; la sucesión de las acciones que realiza tiene una coherencia propia, o parece estar provocada por estímulos de todo ocasionales. Y mientras actúa, ¿es capaz de mantener una atención continua, prolongada o sólo momentánea?

En la relación del niño con el tiempo, anotaremos cómo utiliza el de la sesión; si en lo que respecta al tiempo utiliza un determinado espacio, la sucesión en el uso de los espacio y objetos, la duración de una cierta actividad o de la aparente inactividad, etc.

Con los objetos: con qué objetos entra en relación y cuáles privilegia. ¿Qué hace con ellos? ¿Cómo los utiliza? ¿Se limita a manipular un objeto o es capaz de utilizar sus funciones? ¿Cuándo los utiliza? ¿Los cambia con frecuencia? ¿Cómo se separa de los objetos? ¿Consigue construir algo utilizando los objetos? ¿Los cubre de significado simbólico? ¿Lleva objetos a la sala como conexión con el exterior y para sentirse más seguro? ¿Aprecia las diferencias cualitativas entre los objetos? ¿Es capaz de operar con los objetos? ¿Qué tipos de operaciones realiza?

Con el psicomotricista: ¿Qué tipo de relación teje? ¿Busca la comunicación directa? ¿Qué formas de relación utiliza? ¿Pide explícitamente ayuda? ¿Es capaz de esperar por una respuesta? ¿Cómo se acerca o se aleja? ¿Expresa sentimientos de agresividad, provoca?

Durante el tiempo de la observación será importante observar, siempre en base a los parámetros, si existen bloqueos o inhibiciones en sus acciones, si hay una repetición, o si en cambio existen variaciones. ¿Dónde y cuándo se manifiestan el bloqueo, la inhibición, la repetición o la variación? ¿En el movimiento, en el gesto, en la postura, en el tono, en la utilización del espacio o del tiempo, en la relación con el adulto?

En base a las observaciones llevadas a cabo y al análisis de sus propias resonancias tónico–emocionales, intentaremos establecer unas conexiones, con el fin de atribuir un significado a lo observado, realizar una síntesis de las observaciones realizadas y formular unas hipótesis para un posible proyecto de ayuda. Por analogía, se podría afirmar que, tal y como escribe Bateson, *"...la combinación de las partes no es una simple suma, sino que posee la naturaleza de una multiplicación"*. De ahí, la riqueza enorme de situaciones, mensajes e informaciones.

La observación inicial dentro de los grupos de práctica psicomotriz con fines educativos, corresponde a los primeros encuentros de un ciclo de actividades, tanto en el caso de grupos procedentes de instituciones educativas, como en el caso de grupos formados por niños acompañados por sus familias. A los parámetros de observación ya indicados, se añade el de la relación del niño con sus compañeros: ¿Juega con los demás? ¿Juega sólo, en pareja, en grupo? ¿Qué tipo de relación privilegia? ¿Qué formas de relación adopta? ¿En el grupo, qué dinámicas se desarrollan?

Utilizando la perspectiva de observar y dar sentido al conjunto de las relaciones, al observar un grupo, se trata de tomar en consideración también las relacio-

nes entre los niños, pero el tipo de actividad de observación es similar. Lo que cambia es la utilización que hagamos de ella, es la respuesta que demos: en una relación de dos y en una relación de grupo, en una intervención breve, de ciclo de encuentros, y en una intervención de larga duración, la relación de ayuda asume tonos y significados distintos, pero la actitud de observación sustancialmente no cambia.

Examinemos, aunque de forma resumida y sólo como referencia, la observación in itinere que, como ya hemos dicho, sigue durante toda la relación con el niño o con el grupo, y permite al psicomotricista ver el recorrido del niño a lo largo de las sesiones, utilizando los mismos parámetros de la observación inicial y prestando especial atención a algunas constantes. Las observaciones, por ejemplo, sobre la repetitividad o sobre la experimentación de los esquemas de acción que suponemos relacionadas con la inmutabilidad o variabilidad de lo imaginario, las observaciones sobre la intensidad con la que el niño los expresa, sobre los cambios y transformaciones de acciones–situaciones y modalidades utilizadas, son especialmente indicativas, puesto que nos hablan del afecto del niño, nos dan el sentido de su recorrido, nos ayudan a detectar los momentos de crisis y los momentos evolutivos, que marcan el paso de la emoción a la representación. Consideramos que la posibilidad de representar las emociones, pudiéndolas transformar en pensamientos y palabras, es la finalidad quizás más importante en la práctica psicomotriz.

Poner en acción la observación directa del niño en la práctica psicomotriz y la lectura de las dinámicas grupales, requiere un recorrido largo y complejo de formación; puede ser un proceso que ayuda la maduración del pensamiento y de la persona en su totalidad, porque estimula actitudes problemáticas, modalidades de pensamiento divergentes. Puede ser una *experiencia formativa*, que amplíe la capacidad de percibir y pensar, que favorezca la capacidad de aprender a aprender, tolerando la incertidumbre, el desasosiego, la ansiedad, relacionados con una actividad compleja, que requiere compromiso, creatividad, intuición, conocimiento, disponibilidad. ■

BIBLIOGRAFÍA

Aucouturier B., Darrault I., Empinet J. L., Pratica psicomotoria – Educazione e terapia, Armando, Roma, 1986.
Bateson G., Verso un'ecologia della mente, ADELPHI, Milano, 1976.
Bion W. R., Apprendere dall'esperienza, Armando, Roma, 1972.
Bisogni M.M. , Osservazione e gioco, Borla, Roma, 1999.
Bettelheim B., La fortezza vuota, Garzanti, Milano, 1976.
Bonaminio V., Iaccarino B. (a cura di), L'osservazione diretta del bambino, Bollati Boringhieri, Torino, 1984.
Borgogno F. , L'illusione di osservare, Giappichelli, Torino, 1978.
Cavarero A., Tu che mi guardi, tu che mi racconti, Feltrinelli, Milano, 1997.
Devereux G. , Dall'angoscia al metodo nelle scienze del comportamento, Bibliotheca Biographica, Roma, 1984.
Winnicott D. W. , Gioco e realtà, Armando, Roma, 1974.

entrevista

Entrevista sobre la escolarización realizada por Natividad Sánchez a **Axun Mujika**, coordinadora de Educación Infantil del Colegio Público de Antzuola (Gipuzkoa), centro que lleva muchos años con un proyecto educativo basado en la teoría constructivista, donde las figuras protagonistas son las niñas y niños como seres globales.

La escolarización a los dos años

¿Qué supone la primera escolarización a las niñas y niños de dos años?

La primera escolarización no solamente es un reto para las niñas y niños. Yo creo que hay que hablar también de sus familias. En general, es la primera separación institucional, tanto para la familia como para niñas y niños. A lo largo de los años, hemos visto muchas veces que el proceso de separación, de adaptación, es vivido con igual intensidad por las dos partes: ambas están metidas de lleno en el proceso, y en él emergen muchos sentimientos. En las madres y padres, hay alegría porque las criaturas se hacen grandes y vienen a la escuela, pero también hay pena, porque el hacerse grandes supone en cierta medida una pérdida.

Niñas y niños tienen que hacer frente a situaciones nuevas que, como tales, les resta seguridad. En primer lugar, vienen a un sitio desconocido, si bien en Antzuola tienen bastante contacto con la escuela (porque pueden venir al patio o vienen acompañando a sus hermanos mayores). No es lo mismo quedarse que venir de paso. Por otro lado, la gente con que se van a encontrar los primeros días (las demás niñas y niños, las personas responsables de ellos y las maestras), es desconocida. Además, hay un horario preestablecido con el que hasta entonces no contaban (si tienen hambre se les da de comer, si se les ve nerviosos se sale a pasear, etc.). Antes el horario se adaptaba a sus necesidades y deseos. Ahora van a tener que adaptarse a un horario.

La nueva situación conlleva todos esos nuevos elementos y para hacerle frente, van a tener que construir instrumentos para la adaptación; en definitiva, van a tener que construir su propio proceso de separación. Esto sería a grandes rasgos lo que supone la primera escolarización.

¿Cómo os planteáis los objetivos durante este proceso de adaptación escolar?

Nos planteamos que en toda la nueva situación que van a vivir las niñas y niños y sus responsables, el primer contacto sea placentero, estructurante y que sean artífices de su propio proceso de separación. Ése sería el principal objetivo que nos marcamos.

En esta edad, psicológicamente, sabemos de la gran importancia que juegan las figuras de apego. ¿Cómo trabajáis esto? Con las niñas o niños que presentan dificultades para la separación, ¿qué figura de apego consideráis que debe acompañarle?

Al inicio del proceso pedimos a las familias que una figura de apego acompañe a cada uno de los niños y las niñas. Los primeros días, esa persona estará dentro del aula, en un lugar determinado por nosotras. Esto se debe a que en estas edades hay muchas niñas y niños que necesitan de la proximidad física de sus figuras de apego, tenerles muy a la vista. Tal y como organizamos los espacios, el lugar de las personas responsables-acompañantes no se ve desde el aula; hay que salir de clase para verles. Por eso, los primeros días están dentro del aula, para que la proximidad física sea real. Mientras permanezcan dentro, todos los días va a haber un momento en el que van a salir fuera del aula (a tomar un café). Esa salida nos ayuda porque vamos a ver cómo reaccionan las niñas y niños, si les siguen, si se quedan dentro, lo que hacen, etc.

Según lo que la experiencia nos ha mostrado, las niñas y niños que presentan dificultades ante la separación en la escuela, suelen tener la misma dificultad para separarse en el círculo familiar. Como hemos dicho antes, el proceso de separación es algo que implica a dos partes, y en esto tiene mucho que ver la historia personal que cada familia tiene con su hija o hijo fuera de la escuela; cómo vive cada cual las separaciones. En unos casos va a ser igual quién sea la persona que le acompañe y en otros, el comportamiento ante la separación va a ser diferente según la persona. En cualquier caso, cada proceso será analizado individualmente y trataremos de dar respuestas adaptadas a cada historia.

las niñas y niños que tienen dificultades ante la separación en la escuela, suelen tener dificultad para separarse en el círculo familiar

¿El hecho de que la familia entre en el Aula, implica que el número de niñas y niños sea más o menos numeroso?

Sí. Ahora no tenemos grupos grandes, pero hemos tenido grupos de 19. Normalmente suelen ser de 15 y los agrupamos en pequeño número, de forma que no estén a la vez. Así hacemos grupos de 5 ó 6 niñas y niños como mucho, lo que supone que en del aula estemos en total siete u ocho personas adultas que con niñas y niños es un total de doce o catorce personas. Si doblárамos la cantidad, seríamos multitud. Por ello, cuando hay grupos más grandes, algunas niñas y niños empiezan más tarde, una vez de que los primeros dos grupitos acaben el período de adaptación.

¿Cómo organizáis estos grupos?

Bueno, con el tiempo y la experiencia hemos ido limando aspectos en la organización. Antes teníamos dos horarios de mañana y de tarde, pero ahora y viendo que por la siesta de la niña o niño, o por otras razones a todo el mundo le viene mal por la tarde, hacemos horario de mañana en dos grupos, uno de 9 a 10,30 y otro de 11 a 12,30.

Junto con los niños y las niñas y sus responsables, solemos estar dos de nosotras y un pequeño grupito de 3 años. Si, ahora solemos invitar a un grupito de 3 años y van rotando hasta que pasan por el aula de 2 años. Les gusta mucho participar, se sienten grandes y útiles; con 3 años conocen el material, el espacio y están más cercanos a las niñas y niños, lo que facilita la interacción.


Axun Mujika

¿En qué fechas empezáis este proceso: mayo, junio o septiembre?

Llevamos tanto tiempo con este planteamiento que en el pueblo existe una cultura que se ha ido extendiendo: ya saben lo que les toca, qué les espera cuando lleguen a la escuela. Hoy en día todo es más natural y espontáneo. Ahora mismo (final de curso) hay ya un grupo que se escolarizará el año que viene y que ya acuden antes de las 12,30, a las 12,15 aproximadamente. Entran, conocen el espacio, se sientan en el banco, suelen estar en el ritual de salida, se ha vuelto una cosa muy natural y espontánea. Antes hacíamos el proceso en mayo, ahora en realidad no hacemos una invitación expresa.

Retrasamos el inicio del curso. El alumnado, desde tres años hasta 6º, inicia el curso el mismo día de septiembre, pero el de dos años empieza cuando los grupos de infantil están estabilizados. Con las madres y padres hacemos una reunión a mediados de septiembre, para empezar a organizarnos y para ver también cuáles son sus demandas. Después se les avisa para empezar hacia primeros de octubre.

Respecto a la figura de apego, ¿cuál consideráis que tiene que ser la que acompañe a la criatura?

En principio nos parece igual una persona que otra, siempre y cuando sea una figura de apego, con la que tenga lazos afectivos. A veces, dependiendo de la relación que tengan, de cómo afrontan la separación, sí que hemos recomendado que venga otra persona (el abuelo, una tía, etc.). Normalmente las familias suelen saber quién es la persona más adecuada para el proceso. Pero generalmente cualquier persona con la que tenga lazos afectivos vale. Lo que sí pedimos es que haya constancia y continuidad a lo largo del proceso (salvando imprevistos).

¿Qué estrategias, actividades, metodología para ayudarles en este proceso?

Nosotras nos hemos empeñado en conocer cómo son y cómo funcionan las niñas y niños a estas edades (y en toda la infancia), y cómo van evolucionando para poder adaptar nuestra propuesta. Es algo evidente que muchas veces se olvida. Tenemos que tener claro cómo piensan, cómo se relacionan, etc.; en definitiva, a quién va dirigida la propuesta.

Tenemos un material que invita a la acción, al juego, pensado para desarrollar capacidades y habilidades

Metodológicamente el principal eje es el juego, la actividad espontánea. Jugar y pensar son inseparables a estas edades. Por ello tenemos un material que invita a la acción, al juego, pensado para desarrollar capacidades y habilidades, y que nos ayuda en la consecución de nuestros objetivos. El material lo tenemos analizado y estudiado de tal manera que sabemos cómo va evolucionar el juego. Bueno, lo sabemos más o menos, porque a estas edades son muy hábiles manipulando y resultan tan originales que todos los años nos sorprenden con sus producciones. El material que tenemos permite las acciones fundamentales de aparecer y desaparecer, de llenar y vaciar, de continuidad. Tenemos materiales de construcción, juegos colectivos y material para representar gráficamente. Hay material para modelar y también cuentos.

Sí que tenemos en cuenta que haya más de un objeto que promueva acciones similares, para que haya para todo el mundo, sobre todo al principio que es cuando más conflictos se dan por la posesión de los objetos.

También tenemos un arenero que es un material muy interesante y es fácil de controlar: se hacen turnos en grupos de cuatro y se tiene en cuenta que haya cuatro palas. Puede darse que a alguien se le caiga arena fuera, o que mire como cae; están investigando. Pues bueno, se habla de ello y progresivamente se regulan los comportamientos.

El otro eje es la reunión de todo el grupo de niñas y niños. Son actividades colectivas (escuchar un cuento, cantar...) donde lo más importante es participar. Esta actividad colectiva, da cohesión al grupo y crea la idea de pertenencia. Poco a poco se irán desarrollando las habilidades comunicativas.

El álbum de fotos es otro material importante. Cada familia confecciona el álbum de su hija o hijo. En la primera reunión que hacemos con las madres y padres les pedimos que lo vayan preparando, y para dar ideas, les enseñamos algunos álbumes de el grupo anterior. Este es un trabajo que asusta a algunas familias, porque nos van a contar cosas de sus vidas. El caso es que suelen llegar unos álbumes preciosos. Los utilizamos mucho en los momentos de juego, pero también se pueden utilizar en la reunión. A nosotras nos da mucha información. Todavía el lenguaje no está muy desarrollado y gracias a este material podemos hablarles de su entorno próximo y hacer propuestas significativas: hablarles de su hermano, de su abuela, de situaciones que han vivido, etc. Además este material impulsa muchas interacciones entre ellas y ellos.

En la misma línea, el desarrollo del lenguaje a esta edad también es de gran importancia. ¿Cómo lo enfocáis?

Pues hablando mucho nosotras y tratando de que tomen parte todas las niñas y niños en las reuniones de grupo y en las actividades. Las conversaciones, al principio suelen ser más individuales y se dan de manera espontánea; por ejemplo, cuando llega un niño, la andereño se acerca para saludarle y ahí se acercan los demás (porque sabes que te siguen). Hacemos que surja el interés en el grupo reunido en torno al recién llegado, hacia el objeto que trae o hacia su aspecto físico, provocando conversaciones. Y para conversar, nos sentamos y hablamos tomando como punto de partida el objeto o el aspecto del niño o niña que ha llegado, dándole protagonismo y haciendo que el resto también participe en la conversación. Se trabaja con mucha flexibilidad.

Con respecto a la lengua, nosotras priorizamos la comunicación y por lo tanto se facilita que se hable en euskera y en castellano. Se vive el tema con naturalidad. Si bien la lengua de la escuela es el euskera, actuando de manera respetuosa, van accediendo al idioma con total normalidad.

¿Qué aporta la metodología de la práctica psicomotriz Aucouturier, que pusisteis en marcha desde el principio del proyecto educativo del centro?

Nos aporta mucho. En el aula de dos años no tenemos espacio para las actividades sensoriomotrices, de movimiento, porque el aula es pequeña. Por eso empezamos en la sala de psicomotricidad lo más pronto posible. Es un lugar privilegiado, porque se expresan con libertad, y de manera global. Las sesiones nos aportan muchos datos y nos ayudan a



ver posibles problemas. Permite hacer una labor de prevención. Mucho de lo que vemos en la sala no se ve en el aula (datos sobre la historia de la niña o niño, sus itinerarios de maduración), y nos da la posibilidad de personalizar los itinerarios, para facilitar la adaptación, y de darles una mayor seguridad afectivo-emocional, facilitando la expresión de sus deseos y necesidades, y que éstos sean escuchados, reconocidos y satisfechos o contenidos.

¿Cómo se prepara y se hace saber a la niña o niño que el aula es un lugar atractivo y seguro cuando viene por primera vez?

empezamos en la sala de psicomotricidad lo más pronto posible

Nos parece muy importante mantener una escucha que nos permita un mejor ajuste. También es importante la escucha hacia la familia porque de esa manera fortalecemos la comunicación: nos aportan datos sobre reacciones de la niña o niño en casa (comida, esfínteres, sueños), nos hablan de sentimientos, de dudas, de inquietudes, de dificultades, etc. De esta manera, vamos a poder situarnos mejor ante cada niña y niño y vamos a poder trabajar para que realmente se dé esa seguridad afectivo-emocional en cada uno y cada una de ellas.

Solemos estar dos personas: una que no es tutora y que se va a dedicar a estar también con las figuras de apego. En esas conversaciones intercambiamos información entre casa y escuela: cómo están las niñas y los niños, dudas, miedos o angustias que estén pasando las personas adultas, tratamos de neutralizar, equilibrar o desdramatizar algunos comportamientos. Algo que se da con frecuencia son las competiciones entre ellas. No creo que haya ánimo de fastidiar, pero son cosas que pasan porque cada cual funciona como sabe. Por ejemplo, un niño va más despacio, su ritmo es otro, necesita más tiempo para hacer la separación; la persona que le acompaña y el propio niño quedan en evidencia porque quizá está en el pasillo. Entonces se empieza a presionar, sin mala intención, pero se presiona. Aquí intervenimos sin ninguna duda. Hay que frenarlo para garantizar el bienestar de la persona adulta y la de la criatura.

Resumiendo, lo principal es la escucha y, por supuesto, preparando el aula, los objetos. Ponemos los materiales que se adaptan a los gustos y necesidades de estas edades. Lo que sí mantenemos es la misma persona tutora en 2 y 3 años, porque es la referencia del grupo, la persona que les da seguridad, la figura de apego en la escuela, pues con ella y a lo largo del año, establecen un vínculo afectivo.

¿Cómo se establece con las madres y padres la relación y la participación? El tener que participar de forma tan intensa, ¿qué cuestiones les plantea?

De cara a las familias nuestro objetivo principal es que la escolarización de sus e hijos sea una buena experiencia; que participen activamente en este proceso. Esta primera relación que se establece entre las familias y la escuela es crucial, porque va a

sentar las bases del trabajo conjunto. Por ello, y en primer lugar, el espacio de madres y padres o responsables ha de ser acogedor. Ponemos una cafetera, revistas, y ellas (porque la mayoría –si no todas- son mujeres) se encargan del resto: traen pastas, se turnan para preparar el café y lavar las tazas; suele haber un ambiente muy majo. Fíjate como será que alguna vez hemos tenido que pedirles que no armen tanto escándalo, que alguna criatura se asusta con el ruido. Ha habido años en que, una vez finalizado el proceso de adaptación, han organizado una cena.

También tratamos de asegurar nuestra presencia en ese espacio. En el tiempo que pasan en la escuela, se mueven muchos sentimientos. El proceso no es igual para ninguna persona. A veces se empuja a la niña o niño a que vaya al aula o se le retiene dándole galletas. Yo creo que hay mucho en el inconsciente de "sí pero no". Existe el deseo de que crezca pero da pena que se haga mayor y nos abandone. Nuestras intervenciones van dirigidas a tranquilizar y aconsejar, a escuchar e intercambiar puntos de vista, a que tomen conciencia de sus propios sentimientos.

Hay un tema que todos los años tenemos que abordar: las agresiones. A la gran mayoría le resulta muy difícil entender esta manera "salvaje" de relacionarse. Pero lo tratamos para que se comprenda como una manera de relacionarse y que se va a canalizar, a socializar.

Otro tema que se trata es el de la separación. Aunque las familias que empiezan el proceso tienen decidido que la niña o niño se va a escolarizar, en el momento de la separación surgen dudas e inseguridades. El contacto con las personas que vienen a la escuela es directo y distendido gracias al clima que ellas mismas crean.

Tuve la suerte, justo al acabar mi carrera en la universidad, de colaborar en esta Escuela, en el proceso de escolarización de niñas y niños de tres años, que por primera vez se realizaba con sus figuras de apego, desde entonces ha llovido mucho, pero ¿podríais citar cosas que han cambiado y cosas que habéis seguido manteniendo?

Mantenemos los mismos principios, la misma filosofía que en aquellos años. Han cambiado algunos aspectos pero, sobre todo, nuestra manera de situarnos ante las criaturas y las familias, porque en el largo camino recorrido hemos crecido en experiencia y en capacidad de escucha. Antes lo hacíamos con todo el grupo a la vez; hoy en día lo hacemos en grupos pequeños e invitamos a niñas y niños de tres años para que nos echen una mano. En la actualidad el proceso de adaptación va más rápido. Pero claro, eso es fruto de la experiencia adquirida a lo largo de los años. Ahora nuestras intervenciones son más seguras y esa seguridad la perciben las propias niñas y niños y las personas que les acompañan; de esta manera, se crea un clima tranquilo y placentero en el que es posible crecer. ■

Esther Chicco, de Turin (Italia), es psicóloga, psicomotricista y formadora de la PPA. Cuenta en su haber con una larga experiencia en la investigación de la práctica psicomotriz.
La traducción es de **Roberto Babini**.

Mi encuentro con la psicomotricidad ciertamente no es reciente. Cuando se me pidió que contara mi experiencia en este campo, no oculto haber tenido alguna resistencia en volver a recordar y, de alguna manera, volver a recorrer un camino en parte ya pasado pero aún actual, cuyos orígenes quedan ya algo desenfocados.

Son los primeros años 70; me encuentro en un momento psicológico para mí muy difícil, en un contexto social y cultural de rápida transformación, en algunos aspectos apasionante, pero en otros bastante difíciles de comprender plenamente y vivir serenamente. En mi intento, común para muchos de mis coetáneos, de dar un sentido a lo que ocurre a mi alrededor y a mi existencia en general, encuentro más o menos casualmente a algunos personajes que se revelarían fundamentales en mi formación (me refiero en primer lugar a Bernard Aucouturier, pero también a Trudy Shoop, a Renate Oppikofer, a Raymond Murcia, a la profesora Marcella Balconi), y empiezo a conjuntar las potencialidades intuidas en la naciente, al menos para mí, psicomotricidad, con las ganas de viajar y compartir con otros experiencias significativas (personales, aún antes que profesionales), y con los estudios que entonces estaba llevando a cabo en el ámbito filosófico y psicológico (y el encuentro, a través de sus escritos, con personajes del calibre de Wallon y Ajuriaguerra, y, en otros aspectos, con Winnicott y Anzieu).

Seguramente, al menos al principio, mi interés por la psicomotricidad no fue un interés de tipo profesional; por lo menos, no totalmente. Una profesión de ayuda, como la nuestra, a menudo es escogida para ayudarse a sí mismo a través de los demás, y no viceversa. Lo importante es darse cuenta y no preocuparse demasiado por ello.

En cualquier caso, en torno al 72-73, el aspecto profesional se vuelve para mí más importante, con la búsqueda de una formación más orgánica, tanto teórica como práctica, las primeras experiencias por Europa, y también en Turín, donde vivo y trabajo, y donde me invento, con otros compañeros, un grupo de investigación, estudio y experimentación sobre la psicomotricidad, preferentemente en el ámbito educativo, que se introduce de forma quizás algo ingenua, pero seguramente eficaz, en el movimiento de transformación de la escuela, dando un importante impulso a todos esos cambios en el ámbito pedagógico, que marcaron el movimiento de los docentes a principio de los años 70.

Empiezo mi actividad profesional como psicomotricista, y luego también como psicóloga y formadora en psicomotricidad, con asesoramientos eventuales, que se van transformando en colaboraciones más estables en las es-

cuelas, con los niños y docentes, en los servicios psicopedagógicos municipales, y finalmente dentro del Servicio Sanitario Nacional. Cambié muchos lugares y ámbitos de trabajo, y siempre me gustó este aspecto algo nómada e itinerante de mi compromiso profesional, que presenta la riqueza de poder entrar en contacto con las realidades más diversas existentes en el territorio, en Turín, pero también en situaciones de comunidades locales más pequeñas y deprimidas, y sobre todo siempre me permitió poder desarrollar al mismo tiempo actividades de prevención y educación, de terapia, formación e investigación. Trabajar en ámbito público significa también poder encontrar a padres y niños que presentan dificultades muy diversas, y que proceden de toda clase de entornos socioculturales. También implica, y para mí esto es absolutamente fundamental, la posibilidad de no trabajar solo en mi propia sala o gimnasio, sino poder compartir con otros profesionales, incluso de profesiones distintas, ideas, proyectos, dificultades.

Actualmente, mi actividad está repartida entre la formación (dentro de la escuela de psicomotricidad de Turín, con los docentes de mi territorio de competencia y los psicólogos recién licenciados), la terapia (con especial interés en profundizar las potencialidades del trabajo de grupo de ayuda), la prevención (los grupos con los niños de cero a tres años) y la investigación teórica, a partir de la práctica.

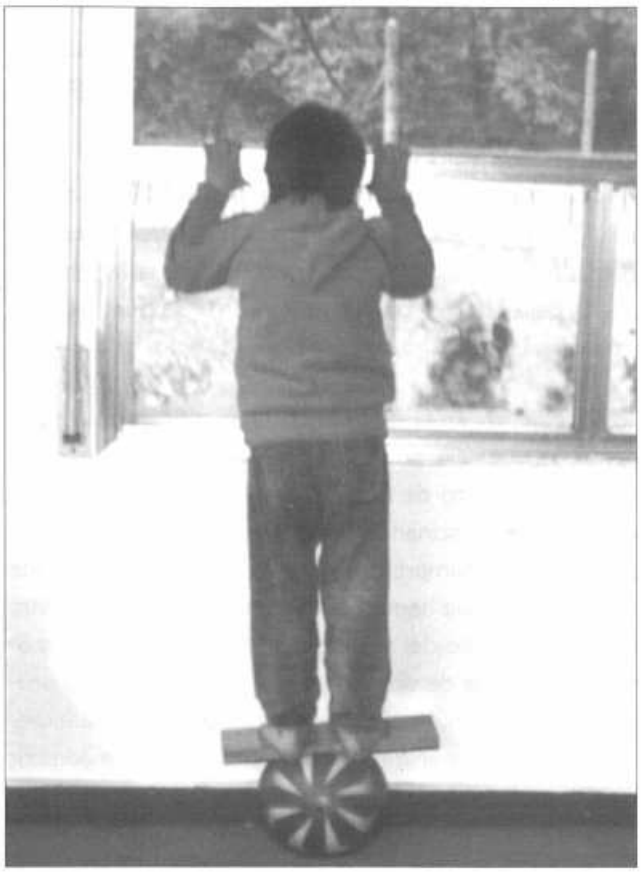
Para dar algo de consistencia, interés y actualidad a lo que hasta ahora he contado, voy a intentar dejarles entrar en un ámbito particular de mi experiencia laboral diaria, ámbito que me interesa y me compromete especialmente, tanto en la práctica como desde el punto di vista de las reflexiones teóricas. Me refiero al trabajo de prevención con niños muy pequeños, que desde hace unos diez años llevo a cabo con otros compañeros psicomotricistas y psicólogos dentro del Servicio de psicología del ASL 8, en el que trabajo.

Un jueves por la mañana cualquiera, desde octubre hasta junio, a las 9. Un pequeño gimnasio vacío en la escuela primaria de un pequeño pueblo del primer cinturón turinés. Fuera del gimnasio, en la calle, se encuentran los puestos del mercadillo semanal, que a menudo, en este periodo, están sumergidos en la niebla. Junto con una compañera y algunas personas voluntariosas en periodo de prácticas, monto el espacio donde, durante todo el día, encontraremos a padres y niños (por la mañana, los dos grupos de experiencia psicomotora con los pequeños por debajo de los tres años, y por la tarde los grupos de ayuda, con los niños de la escuela materna, de 5-6 años y de 7-8 anos) e intentaremos también descodificar y reflexionar sobre lo que les ocurre a los grupos y a cada uno de los niños. Limpiamos el gimnasio (también esto es un aspecto importante de nuestro trabajo...), disponemos el material y organizamos el espacio para el juego sensoriomotor y todos los diferentes espacios que consideramos puedan ser útiles para facilitar experiencias de juego corporal para niños muy pequeños (las torres, la casa, el monte, la plataforma con los agujeros para entrar por debajo...).

Un café, un último vistazo alrededor: las bolas están en su sitio, así como el cesto de los tesoros para los niños que aún no andan... Decidimos quién va a jugar con los niños, quién va a estar la mayor parte del tiempo con las madres, quién va a observar y tomar nota de lo que ocurra, quién en su caso va a grabar en vídeo la sesión, quién irá a apoyar a unos niños que en este momento se encuentran en dificultad. Están preparadas las etiquetas con los nombres de los niños y los papelitos de la cita a entregarles antes de irse. Oímos en el hall las primeras voces. Dejamos entrar a los niños y a los mayores: ¡empezamos!

Los grupos del jueves por la mañana son grupos abiertos: no es necesario apuntarse o justificar presencias o ausencias. Son grupos en los que no se requieren "prestaciones" o rendimientos, en cuanto están pensados co-

mo espacios y momentos en los que a adultos y niños se les ofrece la posibilidad de realizar unas experiencias compartidas de movimiento y juego con el cuerpo, los



demás y los objetos. Ambos, niños y adultos son al mismo tiempo, y al mismo título, actores: ambos realizan la acción y la interacción.

Para las madres, abuelas y papás presentes, el grupo también se convierte en un momento de encuentro e intercambio con los demás adultos, un momento en el que se pueden compartir las dificultades, la soledad, la incapacidad, pero también el placer de existir junto con un niño pequeño. Además, la posibilidad de encuentro con los operadores presentes, en actitud de escuchar y compartir, y no de exigir ni juzgar, hace crecer a las madres, en un movimiento de imitación espontánea, de caída de tensión, de participación en las dificultades de los demás.

Para los niños, que son de una edad entre los 3-4 meses y los dos años, aproximadamente, se abren diferentes posibilidades: los niños más grandecitos, pueden comenzar a explorar espacios de acción, contextos de juego, de experiencias y relaciones diferentes, mientras los niños más pequeños, permanecen en un espacio preparado para ellos, en el que puedan satisfacer su necesidad de contacto y presencia cercana de sus madres. Los mayores (de 9-10 meses en adelante), empiezan a ir y venir desde los espacios más abiertos y amplios al rincón de los pequeños, atraídos por un lado por la situación de tranquilidad y por los juegos de los más pequeños, y, por otra, por los estímulos ofrecidos por los espacios más pensados para ellos. Los más pequeños, por su parte, van alejándose poco a poco de su rincón, para explorar el amplio mundo exterior. Es decir, somos testigos de un cruce entre movimientos "regresivos" y momentos de crecimiento dentro de cada sesión. Y esto es muy tranquilizador y apreciado también para sus madres, que pueden ver al mismo tiempo a sus pequeños de hoy, a los de ayer y sus futuras posibilidades de crecimiento y cambio.

El grupo siguiente, a las 10:45 horas. Sólo unos meses mayores: edad 2-3 años y, sin embargo, todo es distinto. Aunque sólo fuera por el volumen de las voces que escuchamos en la sala de espera y luego en el gimnasio, y por la cantidad de movimiento y energía que estos niños expresan. El periodo entre los 2 y los 3 años es ciertamente un periodo importante, especial, y también algo difícil de vivir para los niños, pero también para todos los adultos que giran a su alrededor.

Y naturalmente, también la organización de la sala y el papel de los psicomotricistas presentes cambia un poco, porque entre los dos y los tres años, la experiencia psicomotora es diferente de la que el niño ha realizado pocos meses antes, y se desarrolla alrededor de algunos temas que hemos intentado esquematizar:

• El placer compartido del juego sensoriomotor, la explosión del movimiento: correr, subir, deslizarse, trepar, saltar, entrar dentro de algo, caer desde, la montaña, el escondrijo, la piscina.

• La presencia y la ausencia, la separación y el reencuentro: desaparecer y reaparecer, esconder, alejar y reaparecer el otro, dormir y despertarse, entrar y salir, el túnel y la casa.

• La experiencia de la unidad del cuerpo: caer y levantarse de nuevo, desmontar y volver a montarse, diseminar y volver a reunir, tirarlo todo y volver a ponerlo todo junto, las bolas y los contenedores, las torres.

• La afirmación de sí mismo, el placer de actuar y transformar: tener el permiso de coger algo, o cogerlo incluso sin permiso, hacer rabiar a alguien a propósito, entrar en espacios prohibidos, el placer de ponerse en contraposición, de ser más listos que el adulto, de echar abajo las torres, de tener el adulto bajo control, y también: volverse más grandes, subir más arriba, correr más rápido, lanzar más alto y más lejos, golpear, chillar, etc.

El grupo se convierte en una primera experiencia de separación vivida en un determinado momento, bien realizada, no traumática, una experiencia de crecimiento, en la que intentamos acompañar tanto a los niños como a sus madres (o a sus abuelas, aún más...). Concretamente, cuando consideramos que ha llegado el momento, proponemos a las madres que se alejen durante algunos momentos, y luego durante toda la sesión, tras explicarlo de forma natural a los niños, que pueden finalmente contarles a sus madres, cuando les vuelven a ver al terminar el trabajo de grupo, ¡una experiencia sólo suya!

Ha habido un aspecto muy interesante de los grupos del jueves. En efecto, en ellos participan niños "sanos", pero también niños con dificultades, con minusvalía, o con problemas de relación con los demás. Nos damos cuenta cada vez más cómo, a esa edad, la posibilidad de realizar un recorrido de experiencia psicomotora en un grupo de niños que viven bien, incrementa las posibilidades de crecimiento y evolución también para los niños con dificultades, permitiendo, junto con sus padres, acercarse con menos angustias a una eventual futura actividad terapéutica.

Son las 11:45 horas. Tras el tiempo dedicado al dibujo o a las construcciones, los niños van a llamar a sus madres, un corro todos juntos, la entrega de la tarjeta con la cita para el próximo jueves (¿y cómo se puede uno ir sin ella?). El pequeño gimnasio queda vacío.

Quedamos en la estancia, algunas reflexiones en caliente; se vuelve a poner todo en orden para la tarde y hay un momento de debate y reelaboración. Y éste es otro aspecto fascinante de nuestro trabajo. Es decir, la posibilidad de comprender un poco mejor, precisamente a partir de lo que hemos visto desarrollarse bajo nuestra mirada, el mundo del niño pequeño, su expresividad motora, su manera de volverse mayor, de organizar su propio pensamiento, de ampliar sus posibilidades de experiencia, de construirse tónica y afectivamente, de adquirir una identidad propia. Pero es absolutamente indispensable que la investigación teórica parta de la práctica, y esté siempre firmemente anclada en la misma.

A continuación, por la tarde, encontramos a los niños con dificultades en los grupos de ayuda. Hay una lógica, a la que no sé renunciar en este planteamiento de trabajo: yo pienso que me encontraría de forma distinta con los niños en dificultad y sus padres, si por la mañana no "jugara" con niños pequeños y absolutamente normales. Pienso que no podría trabajar con niños difíciles, que sabría aprovechar menos sus potencialidades, sus partes hermosas y positivas, sus capacidades de crecimiento. Yo misma contactaría menos con ellos, seguramente sería menos optimista y con menos ganas de jugar, y probablemente sería menos capaz de ayudarles. ■

resumen

Mª José Intxausti nos resume esta obra de **Silvia Tubert**, publicada por Editorial Síntesis en el año 2001.

Deseo y representación. Convergencias de psicoanálisis y teoría feminista

Un libro denso y luminoso, en su estilo y en su lenguaje y, por ello, un libro que nos guía por temas complejos, con análisis y significaciones de gran profundidad. La autora parte de un intenso conocimiento tanto del psicoanálisis como de la teoría feminista, y no se queda en el plano abstracto, sino que traslada todo ello a lo real. El libro tiene tres partes. En la primera encontramos todo el soporte de contenidos teóricos, referente a los dos polos que quiere poner en relación; y en la segunda y tercera nos conduce a la aplicación de esos contenidos, para ofrecernos una posibilidad de entender fenómenos diversos: la construcción cultural del cuerpo femenino (la moda, la cirugía estética, etc.), la anorexia, la adolescencia, las técnicas de reproducción asistida, la menopausia. Esta es una pequeña guía de la estructura del libro. En lo que concierne a su contenido, me resulta imposible hacer ni siquiera un esbozo de resumen (¡cuenta tanto!), por lo que me voy a ceñir sólo a una idea, que creo que es la que podría aglutinar un sentido general de la obra: el ser humano y su deseo. Para ello me voy a apoyar en unas páginas claves para entender ciertos conceptos, que luego se van a ir enriqueciendo y ampliando a lo largo del libro; me refiero a un apartado titulado Psicoanálisis y que está dentro del segundo capítulo.

¿Pero qué quieres? Ésta es una pregunta presente a lo largo de toda nuestra vida, que sin duda hemos hecho a alguien, o a nosotras y nosotros mismos, o que nos han hecho, en innumerables ocasiones. Quizás no recordemos fiablemente cuando fue la última vez, pero estoy segura de que no ha transcurrido mucho tiempo. Es también una pregunta que está unida a la incertidumbre: en general, no se suele obtener una respuesta clara y precisa; al contrario, en muchas ocasiones se responde con un ambiguo **no sé**. Dice Silvia Tubert: "Las consideraciones freudianas acerca del sujeto, en efecto, cuestionan y refuerzan el concepto ilustrado del ser

humano como esencialmente racional en tanto lo definen como un ser originaria y primariamente deseante. Lo esencial en él no es la capacidad racional, como para Platón o Kant, ni la capacidad de hablar, razonar y comprometerse en la vida política, como para Aristóteles, ni por el poder de producir objetos de uso y de cambio, como para Marx; son los deseos inconscientes, muchos de ellos inaccesibles para siempre al preconsciente o a la consciencia, los que constituyen la fuerza dominante de la vida psíquica" (pág. 64).



Pues piénsalo. Porque si tú no lo sabes. Ante el desconcierto de no conocer nuestros propios deseos, nos aplicamos concienzudamente a la tarea de averiguar cuáles son. No es fácil, pero es urgente. Sentir la falta de deseo nos desazona, nos inquieta, también nos paraliza, nos deprime y otras muchas cosas más.

No sabes lo que quieres. Es una afirmación que nos indigna, porque ¿quién mejor que uno mismo? La profundidad de la mirada cuando uno se interroga, no es una pose, y la perplejidad ante lo difícil que resulta "conocerse" no es gratuita. El autoconocimiento presenta grandes vacíos si sólo lo ligamos a lo consciente, "... la consciencia pierde su papel de centro del sujeto y de las relaciones de significación. El sujeto freudiano es el sujeto del inconsciente, del deseo que él mismo desconoce" (pág. 66). El deseo además de ser inconsciente, tiene una naturaleza muy difícil de ser captada por la razón, a no ser que...

Yo sé lo que quiero. No nos queda más remedio que intentar saber, y para ello está la razón, pero una razón que no huya, ni se esconda de la aporía: duda, perplejidad, contradicción insoluble que aparece en un razonamiento (Son célebres las aporías o paradojas sofísticas de Zenón de Elea). Viene del griego απορια, carencia de camino de paso. ¡Tantas veces no sabemos por dónde tirar! ¿A quién preguntaremos? ¿Qué respuesta esperamos? "Cuando Freud dice que "no hay ninguna instancia por encima de la razón", se refiere a una razón que no es ajena al sentido del inconsciente: de la experiencia del inconsciente debería surgir una capacidad de discernimiento y de veracidad que hiciera posible una nueva responsabilidad moral, que incluyera el reconocimiento del deseo inconsciente, tanto en uno mismo como en los otros" (pag.75).

Este planteamiento nos amplia la búsqueda (pero hacia dentro) y de alguna manera nos aleja de certezas simplistas. La publicidad, sin embargo, sea del signo que sea, nos acerca a ellas y el entorno social que ilustra nuestro yo ideal también. El deseo, es nuestro núcleo pero es complejo, conflictivo y lleno de singularidad y subjetividad. ■

La inconsciencia razonada

Daniel Garmendia

Ceferino, Cefe para los amigos, se encontraba en un permanente desasosiego. Hombre culto, leído y con tendencia a la introspección, en ocasiones se autotranquilizaba: "no existen crisis sino momentos diferentes en la vida, según la edad..." En cualquier caso era un rumiante; rumiaba malhumores, proyectos, prisas, vacíos, alegrías. En un programa radiofónico nocturno de temas psicológicos a los que era aficionado surgió el tema de la adaptación; Cefe, buscador de verdades y certezas, si la palabra, el asunto le tocaba, se veía envuelto en una espiral de indagaciones, y en ocasiones, el desasosiego se convertía en huracán y por cada poro de su piel salía toda su biografía, su nostalgia, su búsqueda de no se sabe qué. Se ensimismaba y desalentado rememoraba alguna máxima piadosa que segurizara su fragilidad: "la vida me ha enseñado a pensar, pero el pensamiento no me ha ayudado a vivir".

"¿Adaptación?" Percibía que no se duplicaba, se quintuplicaba: en casa, padre; en el portal, vecino; en el barrio, ciudadano; en el aula, maestro; en la sala de juegos, psicomotricista; más los restantes roles-coletilla.

Como persona docta, entre otros, compraba libros de autoayuda y se dedicaba en momentos particulares a ilustrarse para revisarse, evaluarse y, si alguien se ponía a su alcance transmitirle, su generosidad y saber. Tenía una guía hecha de lo que Cefe consideraba sus puntos débiles. "Veamos el día de hoy: todo me pasa a mí, me siento culpable de, debería haber hecho esto, nadie me comprende, ¿cómo estamos de autoestima? ¡Las adicciones! A ver: a la aprobación, al perfeccionismo, a tener razón, al amor". Ese día Cefe escribió en sus notas: "Importante: la resistencia y tolerancia a la frustración; tomar distancia". Estaba un poco encogido porque había oído en la tele que cada cuarenta segundos se produce un suicidio en el mundo, siendo la primera forma violenta de morir, para a continuación escuchar que dos niños de tres años habían pisoteado a una niña hasta hacerla sangrar.



Cefe, reflexivo, filósofo y pensador se preguntaba: "¿Será la neurosis y la locura lo que escogen los sensibles para adaptarse a este mundo desbocado?". Eso sí, captaba con nitidez que ciertos acontecimientos esperados o inesperados le cargaban las pilas y se transformaba en un hombre con sosiego, tolerante y con humor; ello lo conectaba con una sentencia de un personaje del escritor Landero: "El baile es la inconsciencia razonada, todo es desorden y todo va a compás", y con el Mochuelo de Delibes que decía a sus amigos: "No entiendo a los mayores porque pueden hacer lo que les da la gana y no hacen nada, y a nosotros que sí tenemos ganas nos lo prohíben todo". A pesar de esos momentos de súbita y convincente clarividencia, a Cefe le costaba travestir su historia y se enredaba de nuevo siendo así que su naturaleza se le imponía. Envuelto en el torbellino se agarraba, como de costumbre a los aleccionamientos de los hombres sabios como Baroja: "Lo que importa en esta vida es ir pasando el rato".

Eso de que el único vivir sano es el vivir divertido le llevaba a observar con mirada perspicaz las andanzas de sus alumnos: "¡Qué poco necesitan estos micos para pasárselo bien! Parece como si hubieran encontrado la piedra filosofal, la felicidad barata", y Cefe se reconcomía con eso de "cuando el humor se me acerca, el bullicio se me hace natural pero cuando se me escapa ¿los machacaré? ¿Estarán pagando mis frustraciones?" El duende le respondía: "Pues claro, Cefe, pues claro; acaso tú no te das cuenta que cuando el personal está agrio, todo el aire se infecta".

De tanto columpiarse, de tanto sorprenderse de sí mismo y de los demás, ya casi nada le sorprendía. Por esa época de su vida se definía como filántropo bucólico pastoril.

fe, cazador y artesano perpetuo de frases rotundas que alivian las penas y serenan el alma al atardecer de aquel día, en el ba r de la esquina, anotó en una servilleta de papel: "No vivas para el momento; vive el momento con amor y sonrisas". ■



Xavier Uriarte es médico, máster en medicina naturista y especialista en rehabilitación.

Ética, psicomotricidad y desarrollo infantil

Un día, cuando estudiaba medicina, visitando a los pacientes en estado grave que habían sido operados de cáncer digestivo, mantuve una conversación con el cirujano de prácticas.

La sala del postoperatorio ocupada por cinco pacientes, todos ellos en postración y en fase terminal, no estaba ventilada. En aquel mismo momento aparecieron los alumnos de prácticas de enfermería y el espacio se redujo todavía más. El cirujano pasaba visita como si de un enfermo común se tratase. Ante la expresión de los cuerpos yacentes y no pudiendo aguantar la situación, salí de la sala. Esperé a que pasase todo el mundo y al final me reincorporé al grupo de prácticas. Tenía una sensación de tristeza, de rabia y de disconformidad. Con esta sensación interpelé al profesor. Era un hombre de mediana edad, con diez años de cirugía a sus espaldas, de aspecto cansado y respiraba una aparente conformidad hacia lo que veía.

Se le notaba seguro en su conocimiento y con mucho dolor contenido. En cierta manera a la defensiva.

En este contexto le pregunté que cómo podía aceptar esa normalidad en la visita ante personas que estaban a punto de despedirse de la vida. De manera machacona le interpelé. Casi sin esperar su respuesta volví a interpelar y finalmente le formulé que cómo era posible que cada día operase seres en estado muy grave sin preguntarse el porqué del enfermo. El contestó que su formación no contemplaba los motivos ni las causas de los enfermos y que, además, él no estaba preparado para afrontar las situaciones de agonía.

Han pasado ya veintitrés años desde aquel momento y esta actitud ante la vida me ha dado enormes satisfacciones.

Tuve la oportunidad de comenzar a conocer al ser humano desde dentro a la edad de quince años. Posteriormente estuve con buenos maestros y me alisté al batallón de los inconformistas. No tengo madera de revolucionario, pero sí soy muy sensible a la injusticia y a la mentira.

Profundicé en autores clásicos como Hipócrates, Maimónides, Paracelso, Hahnemann, Letamendi, Laing-Cooper, Reich, Lapierre, Freud, Marx, Marañón, Rojas, Navarro y Ajuriaguerra.

De todos ellos aprendí a reconocer mis propios errores, a escuchar, a mostrar mi ternura, a ayudar, a beneficiar, a ser crítico, a proteger y sobre todo a observar en silencio, sin prejuicio, la dimensión física, psíquica, mental, emocional, espiritual y social del ser humano.

Es en este tiempo y en este espacio cuando me doy cuenta que cuanto más conozco menos sé de las cosas.

He tenido ocasión de cuidar pequeñines, he tratado grandes disminuidos infantiles, asisto a recién nacidas y a niños en proceso de crecimiento, he afrontado situaciones de infantes con compleja maduración.

Siempre aplico las preguntas hipocráticas: el por qué, el cuándo, el cómo y el para qué. Y sobre todo intento, cuando puedo, ayudar a los padres o tutores en la forma de manejar el dolor, el sufrimiento y la representación angustiosa de la realidad.

Me considero, ante todo, terapeuta y como tal con la capacidad de guiarme y de conducir al ser humano en el proceso de dolor físico, psíquico, mental, espiritual y social. Ayudo cuando puedo en la sanación, en la curación, en el mantenimiento de un enfermo crónico, en la recuperación, en la secuela y en la agonía del ser trascendente.

Considero que en el proceso terapéutico es importante tener en cuenta los factores o variables que pueden afectar a la genética o a la descendencia, al desarrollo o madurez y al crecimiento.

Entre estas variables destacaría las físicas, las químicas, las biológicas, las psíquicas, las emocionales, las espirituales y las sociales.

El proceso de maduración en nuestra sociedad actual puede preservarse, protegerse, dinamizarse cuando el ser humano en proceso de crecimiento está en contacto con el sol, con la lluvia, con el frío, con el calor, con el agua, con la tierra, con el mar, el río, la montaña, las plantas y los animales.

Cuántas veces hemos observado la diferencia que hay entre hacer una sesión en un espacio cerrado y poco ventilado o a pleno sol y en contacto con la tierra.

¡Qué alegres están nuestros retoños cuando entran en contacto con la arena y el mar! ¡Cómo cambiamos cuando estamos con las plantas y contactamos con nuestros animales!

Sin embargo, ciertas evoluciones se enlentecen o empeoran al estar en espacios iluminados y ventilados artificialmente, ante las largas horas de televisión, de radio, de móvil y de ordenador.

¡Cuántas veces hemos observado cómo ciertos cambios alimentarios producen una mejoría en la infancia!

La alimentación biológica, los alimentos del tiempo y frescos, los alimentos integrales, los alimentos crudos, los jugos de frutas, los caldos de verdura, las leches vegetales y derivados, los cereales, las legumbres, las semillas y los frutos, las algas, los germinados, los aceites prensados al frío, los productos de las abejas (miel y polen), las melazas y siropes (de caña de azúcar, arroz, de manzana, de arce, etc.), azúcar y sal integrales aportan nutrientes y fitonutrientes (proteínas, grasas, hidratos de carbono, agua, fibra, vitaminas, minerales, caroteno, clorofila, prebióticos, isoflavonas, compuestos sulfurosos, aceites esenciales, etc.) de gran cualidad y cantidad para regular las funciones y el crecimiento.

Sin embargo, en algunas ocasiones limitaremos la ingesta de alimentos refinados, edulcorados (glutamatos), tratados con pesticidas y fármacos (arsénico, organofosforados, antibióticos y otras sustancias) y con conservantes químicos. Excluiremos temporalmente los cereales y derivados ricos en gluten (trigo, cebada, centeno y avena) y los lácticos animales (leche animal, quesos y yogures).

Oímos frecuentemente a los padres decir: "!Cómo me ha cambiado mi chiquillo después de tomar una medicina!"

Actualmente, la cuarta causa de mortalidad y de morbilidad en el mundo occidental es la generada por los fármacos o medicamentos. A la cabeza se encontrarían los antibióticos, las vacunas, los analgésicos, los antiinflamatorios y los antigripales. Ciertas convulsiones, alergias, trastornos en el comportamiento, retrasos en el desarrollo, hiperactividad, alteración de la atención, encefalitis, meningitis y encefalitis estarían producidas por la ingesta de estos medicamentos.

A veces ¡qué mal nos sentimos los padres y los cuidadores cuando nuestras hijas se ponen con fiebre, súbitamente sufren dolor, tienen un cansancio inesperado o tienen un bloqueo en el desarrollo!

Nos cuesta entender que los síntomas de nuestra corporeidad tanto física, psíquica, espiritual y social como son la fiebre, la inflamación, la depresión, la fatiga, la hiperactividad, la dificultad de coordinación y de atención, el enfriamiento, la diarrea, el vértigo, la anorexia y una larga descripción de manifestaciones que podría realizar, son la punta del iceberg que nos está marcando la referencia de una nueva adaptación o de un nuevo sufrimiento que está apareciendo en la vida del niño.

La observación, el estudio y la valoración de estas manifestaciones serán una guía de gran valor en el proceso tera-

péutico y pocas veces habrán de ser suprimidos o reprimidos.

¡Qué de conceptos y de conocimientos innecesarios predominan en los programas escolares! El juego, la observación y el descubrimiento a través de la vivencia interior son herramientas necesarias para la maduración y en el mundo actual progresivamente van desapareciendo de las aulas y de los programas docentes.

Las prisas por la adquisición de la lecto-escritura, las carreras por el control de esfínteres, las asignaturas, las horas de pupitre, los profesores y los grandes edificios escolares acaban por neurotizar, aburrir, fragmentar y por cerrar la gran ventana interior del descubrimiento que todos los individuos tenemos y mantenemos durante toda nuestra existencia.

A lo largo de estos años me he ido dando cuenta que el proceso de maduración y de desarrollo tiene una gran relación con el mundo que nos envuelve y que el terapeuta puede en muchos momentos ayudar a encontrarse al individuo a través de una interacción siempre revisable.

Diríamos que sabemos de donde partimos pero nunca sabemos a dónde ni cuando llegamos. ■

Si vas a emprender el viaje hacia Ítaca, pide que tu camino sea largo, rico en experiencias, en conocimiento.

A Lestrigones y a Cíclopes ni al fiero Poseidón hallarás nunca, si no los llevas dentro de tu alma, si no es tu alma quien ante ti los pone.

Que numerosas sean las mañanas de verano en que con placer, felizmente arribes a bahías nunca vistas; detente en los emporios de Fenicia y adquiere hermosas mercancías, cuanto puedas invierte en voluptuosos y delicados perfumes; visita muchas ciudades de Egipto y con avidez aprende de sus sabios.

Itaca (1911). Constantino Kavafis.

Relación Bibliográfica:

J. Ajuriaguerra. Manual de psiquiatría infantil. Edt. Toraymasson 4ª edición. 1980.
L. Boltanski. Puericultura y moral de clase. Edt. Laia. 1ª edición. 1974.
A. Lapierre/B.Aucouturier.edt. Científico-médica. 1ª edición. 1977.
D. Goleman. La salud emocional. Edt. Kairós. 1997.
W. Reich. La función del orgasmo. Edt. Piados. 1ª edición. 1981.
A.s. nelly.hijos en libertad. Edt. Gedisa. 2ª edición. 1978.
K. Jung. El hombre y sus símbolos. Edt. Biblioteca universalcaralt. 3ª edición. 1981.
S. Rimpoché. El libro tibetano de la vida y de la muerte. Edt. Urano. 1ª edición. 1994.
X. Uriarte. Los peligros de las vacunas. Edt. Atica-salud.2ª edición. 2002.
K. Oberbeil. Alimentos con propiedades curativas y preventivas. Edt. Blume. 1ª edición. 1999.
E. Fromm. El miedo a la libertad. Edt. Piados. 4ª edición. 1978.
Boston women's health collective. Nuestros cuerpos nuestras vidas. Edit. Icaria. 1ª edición.1982.

Frases lupa:

-De todos ellos aprendí a reconocer mis propios errores, a escuchar, a mostrar mi ternura, a ayudar, a beneficiar, a ser crítico, a proteger y sobre todo a observar en silencio, sin prejuicio, la dimensión del ser humano.

-Sobre todo intento, cuando puedo, ayudar a los padres o tutores en la forma de manejar el dolor, el sufrimiento y la representación angustiosa de la realidad.

-El proceso de maduración en nuestra sociedad puede dinamizarse cuando el ser humano está en contacto con el sol, con la lluvia, con el frío, con el calor, con el agua, con la tierra, con el mar, el río, la montaña, las plantas y los animales.

-En algunas ocasiones limitaremos la ingesta de alimentos refinados, edulcorados, tratados con pesticidas, fármacos y con conservantes químicos.

-Ciertas convulsiones, epilepsias, alergias, trastornos en el comportamiento, retrasos en el desarrollo, hiperactividad, alteración de la atención, encefalitis, meningitis y encefalitis estarían producidas por la ingesta de estos medicamentos.

-Nos cuesta entender que los síntomas son la punta del iceberg que nos está marcando la referencia de una nueva adaptación o de un nuevo sufrimiento que está apareciendo en la vida del niño.

La Escuela de Psicomotricidad de Bergara informa

- Comienza la 16 promoción (2003-2004) de Formación en la Práctica Psicomotriz Educativa.
- La ASEEFOP realizó su Asamblea General Anual los días 8, 9 y 10 de noviembre de 2002 en Barcelona.
- Podéis obtener información de la Escuela de Psicomotricidad de Bergara en la página Web de la UNED de Bergara: www.UNED.es/ca-bergara.

Actividades

- Formación Permanente: "Reencuentros en la Práctica Psicomotriz", dirigida al ex-alumnado y organizado por la Escuela de Bergara. Fechas (año 2003): 25 de Enero; 29 de Marzo; 17 de Mayo; 18 de Octubre; 29 de Noviembre. El 17 de Mayo seminario de dudas de 2º curso, dirigido por Bernard Aucouturier. Lugar: UNED-Bergara. Dirigido por Miguel Ángel Domínguez Sevillano y equipo.

- Cursos de sensibilización: Donostia: 23, 24, 25 de mayo. Vitoria-Gasteiz: 19, 20, 21 de septiembre, dirigidos por Miguel Ángel Domínguez Sevillano, Ion Pérez de Arrilucea y Mª José Intxausti Gabilondo. Se admitirá a las personas por riguroso orden de inscripción.

- Seminario de dudas: Días 17 y 18 de mayo, a cargo de B. Aucouturier y abierto al ex–alumnado como oyente.

- El viernes 7 de noviembre de 10 a 13 h., conferencia de B. Aucouturier en la Escuela deMagisterio de Bilbao. El título de la ponencia será: "La práctica psicomotriz: un itinerario de maduración psicológica para el niño".

- 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. Están previstas las intervenciones de Bernard Aucouturier (Presidente de la Asociación Europea de Escuelas en Práctica Psicomotriz), Alberto Lasa (Presidente de la Sociedad Española de Psiquiatría y Psicoterapia del niño y el adolescente), y del doctor psicoterapeuta Eneko Landaburu (socio y fundador de Sumendi).

Información complementaria

- La Federación de Asociaciones de Psicomotricistas ha celebrado su II Congreso en noviembre de 2002 en Madrid.
- La preparación de la apertura de la Escuela de Psicomotricidad de Bergara a la ayuda psicomotriz sigue su curso. Os informaremos.

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@arnet.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 Camé (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 45 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, 26-1º E
48009 BILBAO
Telf.: 944 24 43 24

Diseño y montaje de salas

Consultoría psicomotriz a centros:
- Formación
- Asesoramiento
- Seguimiento
- Sesiones escolares y extraescolares

Ayuda psicomotriz.

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
Julio Urkijo, 11. 48014-Bilbao Tel.: 944010882 Fax: 944010833

miramon

ZIENTZIAREN KUTXAGUNEA
KUTXAESPACIO DE LA CIENCIA

HONA HEMEN ZIENTZIA AURKITZEKO FORMULA:

PRESENTAMOS LA FÓRMULA PARA DESCUBRIR LA CIENCIA:



[jakin + jolas]^2 = miramon

[ciencia + diversión]^2 = miramon

***Kutxak**, 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.*

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. 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

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