Cuadernos de Psicomotricidad

Psikomotrizitateko kuadernoak

BERGARAKO UNED GIPUZKOA
Escuela de Psicomotricidad

nº 25 - 2ª época
Junio de 2003
5,50 €



M. Á. Domínguez Sevillano
Bernard Aucouturier
Eneko Landaburu
Ana Sáenz
Esther Zuñiga
Daniel Garmendia
Álvaro Beñaran
Jon Pérez de Arriluzea

cappi

CENTRO DE AYUDA PSICOMOTRIZ Y PSICOLOGIA INFANTIL

Elena Rodriguez Ibarrondo
psicóloga, pedagoga y
terapeuta psicomotriz

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.

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

CENTRO DE RECUPERACION ESCOLAR

profesionales de la educación

Gabinete psicopedagógico
y
sala de psicomotricidad

Manoli Jiménez

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

Natividad Sánchez Marco
Pedagogoterapeuta
y psicomotricista

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

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

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

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

CENTRO PSICOPEDAGÓGICO NAHIA

JON PÉREZ DE ARRILUZEA
Psicólogo
Terapeuta familiar
y de grupo
Psicomotricista

ÁLVARO BEÑARAN
Pedagogo
Pedagogoterapeuta
Psicomotricista

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

CENTRO DE PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA

Diagnóstico, Reeducación y Terapia
Reeducación y Terapia psicomotriz

Ana García Olalla
Pedagoga y Psicomotricista

Marian Pascual
Psicóloga y Psicomotricista

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

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

BERGARAKO UNED
GIPUZKOA

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

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

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

DIRECTOR:
Miguel Á. Domínguez Sevillano

COORDINADOR
Ricardo Fernández. Munilla

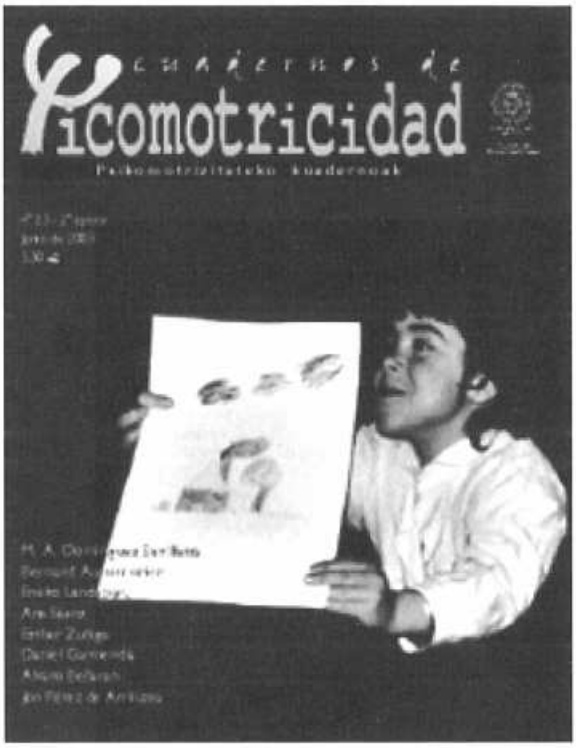
CONSEJO EDITORIAL:
Álvaro Beñaran Aranzabal
Manolo Cainzos Peteiro
Jon Pérez de Arriluzea Fernández
Natividad Sánchez Marco

COLABORACIONES:
Bernard Aucouturier
Mary Ángeles Cremades
Eneko Landaburu
Ana Sáenz
Esther Zuñiga
Marixa Berriozabal
Daniel Garmendia

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



"Existo"

Cuadernos de Psicomotricidad puede ser utilizada con entera libertad. Si haces uso de nuestros artículos, te agradeceremos que cites las fuentes.

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

EDITORIALA 5

EDITORIAL 6

CORREO 7

DOSSIER

Miguel Ángel Domínguez Sevillano: "El conflicto relacional. Aproximación a un modelo de gestión autónoma en la etapa infantil." 8

Bernard Aucouturier: "La expresión de las angustias en el niño" 16

ENTREVISTA

Eneko Landaburu 23

CUENTA TU EXPERIENCIA

Ana Sáenz y Esther Zuñiga: "Crecer y ayudar a crecer... ¿Ardua tarea? 33

RESUMEN

Marixa Berriozabal: "Un año para toda la vida. El secreto mundo emocional de la madre y su bebé" de Martiela Michelena 37

ESCRITOS BREVES

Daniel Garmendia: "Al pasar el puente" 39

HUMANIDADES Y SALUD

Álvaro Beñaran y Jon Pérez de Arriluzea: "Las dificultades del niño en el contexto escolar. Principios de intervención" 41

INFORMACIONES 44

editoriala

Ale honetan, hezkuntza alorreko jardun psikomotorean haurren arteko gatazken konponketari buruzko artikulu bat aurkituko duzue. Artikulu horretan, gatazkaren eta jardun psikomotorearen inguruan egiten dugu gogoeta: eskolan gatazka zerbait negatibotzat hartzen da askotan, hots, saihestu beharrekoa den zerbait bezala. "Gauza zuzenak egiten irakastea" eta, ondorioz, "gauza zuzenak egiten ikastea" bultzatzen duen hezkuntza-paradigmara garamatza horrek, eta gatazka "gauza zuzen" horretatik kanpo gelditzen da.

Piagetek eta konstruktibismoak errorea eta gatazka kognitiboa ekarri dituzte eskolara, haurrek ezagutza bereganatzeko oinarrizko osagai bezala. Baina, emozioei eta harremanei lotutako gatazkak ez dira begi onez ikusten gure ikasgeletan eta eskola-esparruan. Hezitzaileok askotan berehala esku hartzen dugu haurren arteko gatazkaren bat konpontzeko, gure "gizalegeko" helduen justizia ezarriz.

Objekturen bat bereganatzeko borrokak, norberaren ezinegonak edo garapenak ekarritako erasoak (har ditzagun hiru urtetik beherako umeak), jostailua ikaskideekin partitu nahi ez izateak eragindako gatazkak, e.a. daudenean, heldua agertu eta gizalegez jokatzen du: "lagunak izan behar duzue, utziozu jostailua edo materiala..." Hori guztia hezitzailearen gogoan dago eta gatazka horiek zalantzari tarterik uzten ez dion moral baten balore absolutuen barruan txertatzen saiatzen da: "ongiak eta gaizkiak, onak eta "txarrak" egotera garamatza zuzenean. Horren aurrean, psikomotrizitate-aretoan helduek ez dituzte haurren ekintzak epaitzen: haurren ekintzak bere horretan hartu eta laguntzen ditueneko tokia dugu. Haurrari bere irrikak eragindako ekintzak ekintza sinboliko bihurtu ahal izateko esparrua dugu, eta jarduerak lantzen dira bertan, besteekin partekatzen den gune bat sortzeko, Winnicotten espazio potentzial/transizionala hain zuzen. Espazio hori harremanean parte hartzen dutenen sormenaz betetzen joango da.

Ikuspegi honen arabera, beraz, gatazka eta bere konponbidea haurrak ekintzarako duen gogoa aditzera emateko beste une bat da. Helduek ez dute haren jarduna epaitzen, begiratu besterik ez dute egiten, eta aretoko segurtasun fisiko eta psikologikoa bermatu. Ez dira tartean sartzen arrisku nabarmenik ez badago (eta halakoak ez dira maiz gertatzen!). Helduek, beraz, sinetsi egiten dute haurren gaitasunetan eta denbora eta espazio jakin bat uzten diete, haiek erabiltzeko, bai lasai daudenean bai gatazka eta konponbide-garaian ere.

Gatazka psikomotrizitate-saioen zati bat da, berez, saio horietan haurrei "diren bezalakoak izateko, eta nola sentitzen diren aditzera emateko" eskatzen baitiegu, eta horrek haurrak bere adierazkortasun guztia erakustea eta bere atsegin eta nahigabe, poztasun eta ezinegon guztiak aditzera ematea eskatzen du. Horrek guztiak oihartzuna izango du haur eta helduengan, eta dinamika "gatazkatsua" sortuko du. Bizitzaren eta gizakion konplexutasuna bere hedadura osoan sartzen uzten dugu gure aretoetan. Ondorio gisa ondokoa esan genezake: hezkuntzako jardun psikomotorean ez dugu gatazkarik sortzea galarazi behar, gatazka horiek aditzera eman eta aurre egiteko esparrua sortu baizik, betiere haurren segurtasuna eta autonomia oinarritzat hartuta, eta ez, aldiz, ongiaren eta gaizkiaren kanpo-iritzi "jainkotiarrari" lotuta egoteak dakarren heteronomia.

Post-data: sortzen diren gatazketan benetan interesatzen zaiguna ez da arrazoia nork duen, gatazka horiek dituzten haurrei buruz zer adierazten diguten, baizik: gauzak kentzen dituen haurra, ezer kendu diezaioten uzten ez duena, etab. Haur horiek zeri buruz mintzatzen zaizkigu, zer eskatzen digute? Gatazkei aurre egiteko modua haien hazte-prozesu orokorra ulertzen laguntzeko beste aztarna bat gehiago dugu. ■

editorial

En este número podréis encontrar un artículo sobre la cuestión de la solución de conflictos entre los niños en la práctica psicomotriz educativa. Ello nos sirve para reflexionar en torno al conflicto y la práctica psicomotriz: el conflicto es vivido en el contexto escolar a menudo como algo negativo, a evitar. Esto se situaría dentro del paradigma educativo de "enseñar a hacer lo correcto", y por lo tanto "aprender lo correcto". Y el conflicto parece quedar fuera de ese "correcto".

Ya Piaget y el constructivismo se han encargado de hacer llegar a la Escuela el error y el conflicto cognitivo como elementos esenciales a la apropiación del conocimiento por parte del niño. Pero, el conflicto emocional y el relacional no están tan "bien vistos" en las aulas y espacios escolares. ¡Cuántas veces no intervenimos los educadores con toda celeridad para solucionar un conflicto entre los niños, aportando nuestra justicia de adultos "correctos"!

Luchas por los objetos, agresiones por el malestar propio o por la propia evolución (pensemos en los niños de menos de tres años), conflictos por no querer compartir el juego con algún compañero, etc., el adulto aparece y reparte justicia: "tenéis que ser amigos, jugar todos, déjale el juguete o material..." Todo ello resuena en el educador que trata de introducir dichos conflictos en un marco de valores absolutos de una moral que no deje resquicios a la duda: "lo bueno y lo malo" que lleva indefectiblemente a "los buenos y los malos". Ante esto, la sala de psicomotricidad se presenta como un lugar en el que el adulto no juzga las acciones del niño sino que las acoge y acompaña, trabajando un marco y unas actitudes que posibiliten que el niño pueda convertir sus acciones pulsionales en actos simbólicos, que permitan el encuentro de un lugar compartido, ese espacio potencial/transicional winnicottiano, espacio que se va generando en la medida en que va siendo ocupado por la capacidad creadora de aquellos que comparten la relación.

El conflicto y su solución aparecen, pues desde este punto de vista como un momento más en el que el niño puede desplegar su deseo de acción, que no es juzgado, sino observado por el adulto, que garantiza la seguridad física y psicológica en la sala, y que no interviene salvo peligro evidente (¡y esto no sucede tantas veces!). Un adulto que confía en las competencias de los niños, y deja un espacio y un tiempo para que sea ocupado por ellos, tanto en la tranquilidad como en el conflicto y su solución.

Por definición, el conflicto forma parte de las sesiones de psicomotricidad, ya que en ellas decimos al niño "aquí tú puedes ser como eres, expresar cómo te sientes", y ello supone que el niño ponga en juego dentro de la sala toda su expresividad, cargada de afectos de placer y displacer, de bienestares y malestares, que van a resonar en otros, niños y adultos, creando una dinámica "conflictiva". Es la complejidad de la vida y del ser humano, desplegada en toda su dimensión lo que dejamos entrar en nuestras salas. Como conclusión podríamos decir que en la práctica psicomotriz educativa no se trata de que no aparezcan los conflictos, sino de cómo crear el marco que permita expresarlos y enfrentarlos desde la seguridad y la autonomía de los niños, y no desde la heteronomía que supondría estar sujetos al juicio exterior "divino" del bien y del mal.

Postdata: podemos añadir que en realidad lo que nos interesa de los conflictos que aparecen no es quién tiene la razón, sino qué nos dicen de los niños que los viven: el niño que quita, el que se deja quitar, etc., ¿de qué nos hablan, cuál es su demanda hacia nosotros?, y cómo su forma de enfrentarlos nos sirve como un indicio más para la comprensión de su proceso madurativo global. ■

Correo

Cuadernos de 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

Hola, me llamo Karol, trabajo como auxiliar de Educación Especial y soy psicomotricista. Gracias a los cursos de Bergara, he tenido la ocasión de revivir experiencias y sensaciones que estaban dormidas en el tiempo y tener la posibilidad de conocer un poco más al niño en todas sus expresiones a través de la observación y desde ahí junto con la empatía, ayudarle en su desarrollo evolutivo.

Decir también que si ofrecer a las niñas y niños un dispositivo (sala) es necesario paraÊuna observación subjetiva teniendo en cuenta los parámetros necesarios, qué decir p aquellos que tienen alguna discapacidad fisica o psiqui

Estoy encantada de tener la posibilidad, gracias a cuadernos de PsicomotrizÊcon experiencias de profesio esta práctica psicomotrizÊcon experiencias de trabajo para una educ que la utilizan como herramienta de disponer de artículos s de mejor calidad y así poder contrastar con las mías esta forma no desvincularme del todo.

Aprovecho la ocasión para animar desde aquí a los Berritzegunes para que impulsen esta práctica a los educativos.Ê

Por último agradecer a todo el equipo de Bergara darme la posibilidad de conocerme un poco másÊy se consciente de mis propias limitaciones.

Eskerrik asko eta aurrera!

Hola, os envío esta pequeña historia para ver si la podéis publicar en el "correo del lector":

"Un perro paseando por la feria de un pueblo en fiestas entró en una casa llena de espejos; entró agresivo, ladrando, feroz; al ver muchos perros, que a su vez, le ladraban y se le enfrentaban huyó despavorido. Poco después penetró otro perro, pacífico, calmo y curioso y observó que amigos suyos le miraban pacíficos, calmos y curiosos".

Quiero felicitaros por la mezcla de rigor, sencillez y amenidad de los artículos.

Edurne Azpitarte

En una primera instancia un saludo a todas las lectoras y lectores y un agradecimiento a la revista " Cuadernos de Psicomotricidad" por permitirme decir, comunicar.

Al recibir dicha revista mi ilusión es notable. Lo primero que hago es echar una ojeada rápida y a continuación me paro en los artículos que por el título me resultan atractivos. Me cuesta pararme a leer el resto de artículos. ¿Hasta qué punto debe ser un título atractivo, original, creativo, para venderse? ¿Será necesario aprender marketing? Ya sé que todo ello es muy subjetivo, por eso ¿merece la pena seguir cuestionándoselo? Sin darle más vueltas y por aportar, quizás, más ideas descabelladas (y utilizo este adjetivo porque tal vez deterioraría el enfoque que posee esta revista), se me ocurre añadir a la revista, y no siempre, alguna seriación de fotos sobre diferentes sesiones de práctica psicomotriz, a modo de descripción visual, con algún comentario a pie de foto. Como si de una fotonovela se tratase pero guardando la intimidad de las y los participantes. Incluso algún cómic relacionado con el tema. ¿Todo esto para qué? Para que a una persona que está fuera de nuestro ámbito le sea más accesible la revista en cuestión.

Otra propuesta podría ser realizar cada cierto tiempo algún monográfico con referencias y experiencias de diferentes autores; bien sobre el miedo, la muerte, bien sobre la agresividad, la autoestima, etc. Incluso, anunciar en la revista cuál sería el siguiente tema por si "aficionadillas" como yo, nos animamos a contar nuestra humilde experiencia, abriendo una sección de "cotilleos por los pasillos de psicomotricidad".

dossier

Miguel Ángel Domínguez Sevillano es formador de la ASEEFOP y miembro de la Escuela de Psicomotricidad de Bergara.

El conflicto relacional. Aproximación a un modelo de gestión autónoma en la etapa infantil. "El acto de conciliación"

Introducción

Según nuestra línea de pensamiento en la Práctica Psicomotriz Educativa, el niño reactualiza su historia arcaica a través de su expresividad motriz; la sala de psicomotricidad es un lugar privilegiado para ello. Esa reactualización de su historia se presenta de muchas y variadas formas; su posible conflictividad interna se gestiona, en ocasiones, en soledad y otras en compañía, siendo observable a través de la relación consigo mismo, de las relaciones con los objetos, a través del lenguaje y a través de la ocupación del espacio y sus secuencias temporales.

El objeto de este artículo es poner el acento en el parámetro "las relaciones con los otros"; en el "conflicto" que surge cuando el niño en sus interacciones encuentra obstáculos para la realización de sus deseos y, siendo escasa su tolerancia a la frustración, escasa su capacidad de negociar y ponerse en el punto de vista del otro, se produce el "conflicto relacional".

El conflicto relacional y la Práctica Psicomotriz

Desde hace tiempo estoy interesado por la gestión de los conflictos. No aporto nada nuevo si indico que en el transcurrir de la vida del ser humano ellos nos acompañan; son como nuestra sombra o nuestros compañeros de viaje. El déficit de la comunicación en la vida cotidiana fuente inagotable de conflictos y "desencuentros" en el mundo adulto, tiene sus orígenes, a mi parecer, en la cultura instaurada en la etapa infantil y en las primeras interacciones del sujeto

Es también mi creencia, que tanto en el mundo adulto como en la infancia, cuando se produce el conflicto, "encuentro" o "desencuentro" con los demás, es como una caja de resonancia de una problemática más profunda, de un conflicto personal que hunde sus raíces en la más tierna infancia.

Tengo la convicción de la bondad del "decirse" claramente a los demás, todo lo que se pueda, con respeto y prudencia, no con el objeto de cambiar o trans-

formar a los otros sino como vehículo de convivencia; ejercer de uno mismo, aún siendo consciente de que uno es esclavo de sus palabras y dueño de su silencio.

En el contexto de la infancia y más concretamente en el marco de la Sala de Práctica Psicomotriz llevo muchos años observando que los conflictos están ahí, por razones de muy variada índole y se presentan también de muy diferentes maneras. Existen conflictos porque todos los niños tienen problemas. Sin esos problemas y conflictos no habría crecimiento. Es un motor esencial de su desarrollo psicológico.

La Práctica Psicomotriz, pretende de alguna manera, atenuar, mitigar o diluir esta conflictividad y fomentar la comunicación, expresión y gestión de los mismos entre otros y variados objetivos.

En este artículo presento una metodología de intervención muy concreta con el contexto de las sesiones de Práctica Psicomotriz, como una estrategia más que ayude en la gestión de los conflictos relacionales en la etapa infantil.

No pretende, en absoluto, resolver o prevenir la problemática profunda del sujeto. Ello puede ser objeto de tratamiento en el transcurrir de las sesiones, a partir del amplio y variado abanico de principios y estrategias de que está dotada la Práctica Psicomotriz Educativa, o derivar hacia la ayuda o terapia psicomotriz u otras alternativas terapéuticas.

Por lo tanto el objetivo de la estrategia que presento se refiere única y exclusivamente a la gestión de los conflictos relacionales.

Aproximación a una estrategia para gestionar un conflicto

Hasta hace cinco años, cuando la constatación de la conflictividad en la sala se me seguía haciendo evidente los recursos que utilizaba y sigo utilizando eran de dos tipos:

a) Observar el conflicto, tomar conciencia clara del problema, elaborar una hipótesis y en sesiones sucesivas tratar de ir dando respuestas a los niños en cuestión.
b) Si el conflicto es excesivo, intervenir directamente, sin culpabilizar, dirigiéndome a los actores del problema: preguntar, calmar, recordar la ley enunciada en el ritual de entrada y conciliar.

No obstante, algo me decía que se podría introducir alguna estrategia más en la resolución del conflicto, que no proporcionara siempre la dependencia del adulto como gestor de la canalización del conflicto.

Esta interrogante me ha acompañado varios años y recientemente me he encontrado con una frase de Gerard Mendel: "Así aparece el problema del hombre y de la mujer actual: llegar a ser uno mismo sin identificarse con el otro en la dependencia, siempre sabiendo que no se llega a ser uno mismo sin la ayuda de los otros y la ayuda del otro"; la interrogante en parte se desvanece: generar autonomía; pero la ayuda de los otros ¿de donde proviene en la etapa infantil y primaria? ¿Del adulto? ¿Del adulto y los otros niños? ¿A veces solo de los otros niños o será un inmenso error confiar en que puedan gestionar un conflicto en determinadas edades?

Reconozco que todavía me acompaña la duda; no obstante, hacía tiempo que había decidido arriesgarme a probar "con prudencia" en una estrategia de intervención que decidí llamar "La gestión autónoma del conflicto relacional".

La gestión autónoma del conflicto

Ante un conflicto relacional del tipo que fuere, existen varias reacciones por parte de los niños implicados:

a) Uno(s) se viene(n) a quejar y otro(s) permanece(n) en el lugar que estaba(n), todos en un estado de gran excitación.
b) Todas las partes se vienen a quejar al adulto.
c) Ninguno de los niños acude pero el conflicto sigue su curso con manifestaciones variopintas.

Empecé a preguntarme si los niños tendrían capacidad a través de intercambios verbales, deteniendo su acción y su actividad corporal, sin mi intervención o la mínima, gestionar el conflicto. Lo he ensayado con diferentes edades (luego volveré sobre ello), y elaboré el siguiente diseño:

1. Creación de un espacio que he convenido en llamar de la "conciliación"; es un espacio dotado de tres o cuatro sillitas donde los niños saben que pueden ir a hablar. Este espacio permanece fijo.
2. Ante la eventualidad del conflicto, mi intervención se limita a sugerirles que hablen entre ellos; ninguna indicación más, ningún reproche, ninguna aclaración más. En el proceso de inducción de la estrategia intervengo con algunas otras indicaciones.
3. Al terminar "su diálogo" les pregunto con la palabra o el gesto: "¿Habéis terminado?" "¿Habéis llegado a un acuerdo?" Y espero sus respuestas que generalmente se producen.
4. Vuelven a entrar en la sesión.

En este marco, el psicomotricista, dependiendo de la evolución de la sesión, puede encontrarse cerca de los niños que dialogan o no.

Al principio experimenté con varias edades pero poco después constaté que sólo se podía plantear a niños en que la socialización, aunque incipiente, de alguna manera se hubiera establecido. Dicho de otra manera, se podía proponer a niños con edades en que


Ricardo Fernández

los intercambios verbales fueran posibles y por tanto se produjera la representación evocadora de los acontecimientos.

En mi opinión, esto es posible a partir de los cuatro o cinco años. Hay que reseñar que está dinámica es evolutiva, siendo inicialmente mínimos los intercambios verbales, escasa o nula la capacidad de escucha, limitándose a confrontar sus afirmaciones contrarias, y situándose en su propio punto de vista: hay una indiferenciación entre el yo y la realidad exterior. No obstante este egocentrismo paulatinamente cede y da paso a un pensamiento que se adapta a los demás, preparando así el pensamiento lógico.

Introducción de la estrategia

Según Piaget "el acto es pensamiento" y Zubiri dice que "el niño pequeño para pensar tiene que actuar". Yo estoy de acuerdo con las dos afirmaciones; no obstante, he constatado que los niños, según van creciendo en edad en la que acompañan con palabras sus actos, observamos que, en ocasiones, en plena acción tienen progresivamente capacidad de parar, de hablar y de elaborar un proyecto, es decir, paran su cuerpo para pensar.

Este diálogo que se establece inicialmente se presenta cargado de egocentrismo y en ocasiones de omnipotencia, algo necesario para configurar su identidad y paralelamente se va estableciendo una progresiva capacidad de descentramiento y, por tanto, ser capaz de tener en cuenta y ponerse en el punto de vista del otro.

Sin embargo, observaba que niños que habían evolucionado en su capacidad de descentramiento ante la aparición de un "particular conflicto", "retrocedían en el tiempo" y el intercambio verbal para gestionar una solución al mismo se difuminaba.

Ello me cuestionaba y me cuestiona interrogándome sobre lo que es e implica el proceso madurativo del niño, y qué resortes se disparan en el mismo cuando interacciona con el otro(s) o con el adulto. Me pregunto si todo estriba en que cuando se aventura en esta dialéctica relacional y se ve tocado en la emergencia de sus carencias arcaicas, como mecanismo de defensa, utiliza unos recursos inadecuados. A ello también puede contribuir un deficitario esquema anticipatorio en el sujeto y que el entorno no presente una estabilidad y maleabilidad adecuados.

Otra hipótesis podría ser que sencillamente cuando se está en la acción es muy difícil la reflexión, siendo menos posible dicha reflexión, para algunos sujetos, según su biografía particular.

La constatación de la involución y el subsiguiente cuestionamiento me llevarán a comenzar la inducción de la estrategia del espacio de "conciliación".

Cuando aparecía un conflicto relacional por el motivo que fuere que precisaba de mi intervención establecía el siguiente proceso con estos criterios:

a) Dirigirme de cerca de los actores del conflicto.
b) Proponer a los implicados que se dirijan al espacio de "conciliación".
c) Que se coloquen en posición de sentados.
d) Que se cuenten, digan lo que les molesta.

e) Que busquen llegar a un acuerdo.

f) Que me comuniquen si han llegado a un acuerdo (sin pedir explicaciones acerca de en qué ha consistido dicho acuerdo).

Observaba a distancia o en proximidad viendo todo tipo de comportamientos que sería exhaustivo narrar; pero sí constaté una característica común (con excepciones): el hablar libremente, en un espacio concreto y definido, con el cuerpo en reposo (parado), se escucharan o no, les apaciguaba de tal modo que, al retornar a la acción de la sala, ya no estaban "mansamente tensos", sino que cesaba el conflicto y, en ocasiones, muchas, reforzaba la relación y la colaboración entre los implicados.

Hay otro aspecto, posiblemente el que llamó más mi atención: la repetición en niños concretos, de la manifestación de una problemática —siempre la misma— que generaba un conflicto relacional independientemente de con quien se relacionaran.

Aitxiber siempre quiere acaparar el máximo de material; lo quiere todo, necesita de todo. Independientemente de quién sea el niño que obstaculiza su apropiación del material, entra en conflicto con él.

Nerea siempre quiere ser "la figura principal"; princesa, personaje poderoso, dueña de la tienda...; en el grupo con el que está interactuando otros niños/as aspiran y expresan identificarse con el mismo personaje; independientemente de quien quiera acceder a este "rol", entra en crisis, llorando, pudiendo agredir y no aceptando que nadie ocupe ese personaje principal.

También se me presenta como evidente que para determinados niños el conflicto surge, justamente con determinados sujetos y nunca con otros; es decir, ya no es independiente de con quien se relacionan sino que el conflicto sobreviene al establecer la relación con un sujeto preciso. Lo que llamó de nuevo mi atención fue la repetición en buscarse un niño al otro; lo percibo como una adicción o necesidad de revivir permanentemente el conflicto y se sirven del sujeto en cuestión para reactualizarlo.

Ainhoa es una niña que establece sus relaciones a través de la dominación. En general suscita reacciones de rechazo, salvo con Carmen, una niña inhibida con una expresividad motriz pobre. Al ir evolucionando, Carmen ha ido encontrando otras relaciones; este abandono muy lento y progresivo por parte de Carmen de su relación "de dependencia" con Ainhoa provoca en ésta un conflicto que se manifiesta unas veces, en una manipulación exacerbada de Carmen y otras en un estado de abandono e hipotonía o de rabia contenida que evidencian un alto grado de angustia y sufrimiento.

Martín y Julen son dos niños dispersos, cercanos a un comportamiento hiperactivo; no se detiene nunca y rara vez disfrutan de un momento de quietud en que podamos decir que juegan a algo concreto o elaboran un proyecto que les divierta. No obstante, se buscan y, frecuentemente, entran en conflicto por la posesión de un objeto (existen otros de similares características en la sala); quieren justamente ése y no otro; cuando uno de ellos cede (casi nunca ocurre), el objeto motivo del conflicto pierde interés o lo abandona su poseedor.

Retomando el hilo, lo que quiero resaltar es que independientemente de la capacidad de intercambios verbales que se produjeran en el "espacio de conciliación" el resultado era positivo, es decir, se calmaban y retornaban a la acción, tal como dije precedentemente, con otra actitud. Pienso que, posiblemente, la aplicación de esta estrategia se sumó al conjunto de las otras que utilizamos habitualmente generando modificaciones y transformaciones positivas en los sujetos.

Comportamientos en el "acto de conciliación"

Son muchos y variados; esquemáticamente los presentaré así:

a) Un niño habla y el otro escucha y viceversa.
b) No quiere hablar ninguno (están demasiado cercanos a la emoción).
c) Hablan los dos al mismo tiempo.
d) Habla uno solo y el otro escucha.
e) Habla uno solo y el otro no escucha (le sobrepasa la emoción).

Aproximación teórica

El niño en la edad de 4 ó 5 años está consolidando su identidad. Ello como consecuencia del establecimiento de la permanencia y la integración de la continuidad; ello se ha producido en el encuentro con los progenitores y luego, contemporáneamente, con los educadores (substitutos naturales de los padres) u otras personas del entorno.

El encuentro afectivo inicial es el origen de la identidad, la imagen interna de sí es el resultado de las interacciones entre el niño y la madre creando una unidad que es consecuencia de la calidad de dichas interacciones. Es la resultante de un diálogo tónico-emocional entre la madre y el bebé, que se gestó en los primeros momentos de la vida.

En este proceso, inicialmente, cuando el niño no hace distinción entre él y el mundo externo, no percibe a la madre en el exterior: existe una confusión; cuando se hace consciente de que esa madre es exterior a él, nace la angustia de pérdida del objeto-madre; tiene miedo de perderla y aparece la correspondiente angustia de pérdida.

Lo que me interesa reflejar es que no existe desarrollo psicológico sin un cierto grado de angustia que permita el intento de compensación de dichas angustias y lo que va a ensayar el niño son procesos de reaseguramiento de sus angustias.

¿Cómo? A través de una dinámica de placer, de juego. Así pues, aparece un proceso psicológico para compensar la angustia.

¿Cuál sería el proceso? Cuando el niño recibe cuidados, incorpora el objeto a través del tono, de los afectos, de las sensaciones, de las posturas, de las miradas, de los contactos, es decir, el otro está en él: incorpora al otro por medio de su cuerpo.

Pero ¿y en su ausencia? En su ausencia, inconscientemente, por medio de una representación-transformación recrea el objeto perdido. Existe, pues, una continuidad psíquica, existe una representación en ausencia del objeto-madre. En este proceso de reaseguramiento busca la mirada del otro porque tiene miedo a perderlo. Es en este momento cuando podemos hablar de continuidad: En su ausencia, lo representa.

La necesidad de representar al otro, la necesidad de reasegurarse y compensar la angustia de pérdida se le presenta al niño como una necesidad imperiosa, acuciante; llevado por esta emergencia todo aquello que le impida, que se le presente como obstáculo para atenuar la angustia, el sufrimiento lo gestiona en forma de conflicto, llevándole a todo tipo de manifestaciones: de agresividad, llanto, paralización-inhibición, que vehiculiza en forma de pasividad, oposición, lucha, destrucciones, acaparamiento de objetos, etc.

Estas conductas se reflejan en su expresividad motriz presentando una intensidad en el tono corporal, en la pérdida de relación, en la ausencia de escucha, en las repeticiones de estas manifestaciones, etc.

Esta manifestación conflictiva es la reactualización, a veces de forma "súbita", de una problemática antigua enquistada en el sujeto, que se evidencia y exacerba en las interacciones con los otros sujetos del entorno relacional.

No es mi intención buscar la resolución o atenuación de esa "problemática antigua". Sí es objeto de estas reflexiones buscar la gestión de una salida al conflicto relacional que, por su "inmediatez", precisa de una respuesta rápida y concreta porque la inflación de situaciones de esta índole puede desestabilizar la sesión.

Poner palabras a su emoción

Ayudar al niño a poner palabras sobre su emoción, ya es una contribución de promocionar la atenuación de sus conflictos. La palabra es la que ayuda a resolver el conflicto cuando el niño desestabiliza la sala con sus comportamientos; llevarles a ese espacio de "conciliación" donde poder decirse en confianza, donde poder expresar la frustración, que es un factor de crecimiento psicológico, contribuye justamente a eso, a conquistar la confianza facilitando la escucha y el acompañamiento en paridad.

Poner palabras sobre la emoción permite tener imágenes sobre esa emoción y ello posibilita que se atenúe y pierda intensidad; asimismo hablar sobre el conflicto ayuda a un proceso de transformación recíproca en situación de igualdad. Contemporáneamente decrece la impulsividad motriz precedente reincorporándose a la acción de la sala con otro talante.

Me parece oportuno mencionar la claridad y precisión con la que en su desahogo infantil presentan descarnadamente en sus intercambios verbales la realidad del suceso y reiterar la atenuación casi inmediata, no siempre, de la carga emocional; ello podría ser consecuencia de la transformación recíproca que se propicia al hablar libremente de su rabia, cólera, malestar, rechazo pues van integrando progresivamente que allí "se puede hablar así".


Ricardo Fernández

En definitiva, poner palabras sobre sus emociones es una fuente de liberación de tensiones que produciéndose en una situación de igualdad genera una complicidad que en muchas ocasiones deriva en una comunicación, porque el niño ha sido reconocido por el otro compañero en la intensidad de la emoción.

Objetivos que se persiguen con la instauración de este espacio

a) Alternar un modelo de socialización

identificatoria con otro modelo de socialización no identificatoria.

b) Fomentar hábitos de comunicación.

c) Potenciar el uso de intercambios verbales con el objeto de ir consolidando la capacidad de decirse y de escuchar reforzando las relaciones de confianza.

d) Usar la palabra como método de ayudar a resolver los conflictos, aparcando temporalmente la acción corporal.

e) Reiterar el uso del espacio de conciliación con el objeto de, justamente, crear hábitos de conciliar a las partes ante la eventualidad del conflicto sin que medie la intervención del adulto.

f) Potenciar progresiva y ajustadamente a su edad que los niños apliquen el raciocinio, la reflexión el análisis y la lógica.

g) Generar hábitos de negociar sabiendo que para ganar alguna cosa se debe renunciar a otras.

h) Promocionar la tolerancia a la frustración.

i) Promover una cultura de gestionar los conflictos sin la intervención del adulto.

j) Ayudar a consolidar valores tales como la autonomía e independencia.

Parámetros de observación en el espacio de conciliación

1. Con qué tono corporal llegan al espacio: ojos, rostro, manos, pies, cuerpo en general.
2. Quiénes llegan.
3. Qué frases utilizan.
4. Se escuchan: habla uno solo y el otro escucha, ninguno habla, hablan los dos al mismo tiempo, habla uno solo y el otro no escucha.
5. Llegan a acuerdos; en qué consisten esos acuerdos.
6. Cede uno, ceden los dos, ceden todas las partes, no cede ninguno.
7. Cómo vuelven corporalmente (tono, gestualidad, etc.): alegres, tristes, coléricos, interactúan de nuevo con los otros, se van a una esquina, utilizan material, quizá el material motivo de discusión.
8. Conclusiones finales breves. Cómo podrías hablar sobre el cambio que se ha producido en su manera de estar, después de permanecer en este espacio de conciliación.

Bien, hasta aquí hemos llegado. Para muchos de nosotros, adultos que un día fuimos niños, los conflictos, las crisis, los problemas nos hicieron sufrir y crecer, dudar de muchas cosas e iniciarnos, con reservas, en algunas certezas y hoy, en estos cuerpos y almas, habitados por las huellas del tiempo, a pesar de las certidumbres halladas los conflictos siguen estando ahí; a veces los comunicamos y exteriorizamos con la palabra; en otras ocasiones, siendo dueños de nuestro silencio, los evidenciamos con nuestra expresividad somática.

"Son como nuestra sombra, como nuestros compañeros de viaje." ■

BIBLIOGRAFÍA

Aucouturier, B.: Documento interno As.E.E.Fo.P. Tours 2000.

Piaget, J.: Seis estudios de Psicología, Seix Borral. Barcelona 1975.

Zubiri, M.: Revista "Cuadernos de Psicomotricidad". Nº 19. 2ª Época.

Bernard Aucouturier, traducción de Mary Ángeles Cremades

La expresión de las angustias en el niño

Mis palabras se van a centrar sobre la expresión de las angustias en el niño. Un discurso sobre las angustias y sus diversas expresiones en el niño es un discurso bastante complicado, lleno de meandros, es decir de contradicciones, porque toca el inconsciente. Y el inconsciente es un laberinto oscuro en el que existe el riesgo de perderse. *La angustia es un mecanismo del inconsciente*. Por eso, cualquier tentativa de clarificación supone siempre asumir un riesgo, pues intentamos comprender lo incomprensible; la angustia es soberana, ella decide nuestros comportamientos, nuestras adaptaciones, nuestro acceso a la cultura, nuestro bienestar y nuestras alegrías; pero también decide nuestras inadaptaciones, nuestras enfermedades, nuestros sufrimientos, nuestro malestar y nuestros miedos.

La angustia tiene una connotación negativa. Es verdad que induce una patología bien somática o psicológica; pero el aspecto positivo de la angustia rara vez se pone en evidencia. En efecto, un grado de angustia genera en el niño la creación de una dinámica de búsqueda, de un proceso de reaseguración. Un grado de angustia abre la vía a los procesos de simbolización. Si no se crea esta dinámica, el niño se arriesga a los dolores de la somatización o al sufrimiento psíquico. Conocemos la angustia de la separación con la madre, la angustia derivada de la castración fálica y las consecuencias para el proceso de identificación secundaria y la identidad sexual. Pero existen angustias aún más precoces: son *las angustias arcaicas de pérdida del cuerpo*, presentes durante los primeros meses y sobre las que voy a insistir pues son, en mi opinión, la matriz de todas las angustias sucesivas.

Para desarrollar la expresión de las angustias en el niño, estoy obligado a hacer un recorrido por el origen de la formación de los primeros pensamientos en el niño, es decir, de los pensamientos inconscientes. Partiremos de las interacciones entre el bebé y la madre. Estas interacciones provocan

transformaciones corporales recíprocas. Estas transformaciones recíprocas se engraman en el cuerpo del bebé como engramas de acción y de placer. Estos engramas de acción se confunden con acciones de la madre. La madre está en él.

En ausencia de la satisfacción de las necesidades, el niño representa los engramas de acción y el placer que les está asociado; por ejemplo: cuando chupa sus dedos. Estas representaciones de acción son el pívot de *los fantasmas de acción*, lo que permite al niño reencontrar a la madre por una acción ilusoria y así auto asegurarse, esperar y anticipar su vuelta. El fantasma de acción es un deseo inconsciente de reencontrar y actuar sobre "el objeto" para apegarse a él y despegarse. Los primeros fantasmas de acción se forman a partir del sexto-octavo mes, constituyen el primer estrato psíquico del bebé, del ser humano y forman lo que podríamos llamar el inconsciente originario, un inconsciente que no está sometido a la represión, la cual es mucho más tardía (hacia los 14-15 meses). Estos fantasmas de acción se refieren a las experiencias corporales de transformación en relación y más particularmente a las experiencias de interacción ligadas a la absorción, a la prensión, a la verticalidad, a la movilización del cuerpo en el espacio y a la expulsión. Yo preciso que los fantasmas de acción se caracterizan por su pulsionalidad: son violentos, sádicos, persecutores, omnipresentes en el psiquismo naciente del niño pequeño. Por eso deben ser contenidos gracias a la calidad de la interrelación y deben ser transformados en actos simbólicos, siempre sobre un fondo de placer.

Vamos a partir de un ejemplo de fantasma de acción. El niño vive el fantasma de acción de incorporar, de devorar a su madre porque quiere guardar en él lo que ama. Amar es comer. Comer es hacer desaparecer, es destruir, es reducir a la nada el objeto dentro de sí mismo. El niño proyecta sus fantasmas sobre la madre: la muerde para amarla, para guardarla, para incorporarla. Esquemáticamente, existen dos reacciones por parte de la madre. *O bien* acepta este mordisco sin culpabilizar al niño; en ese caso ella juega la mordedura haciendo como si le mordiera por medio de los "te voy a comer" que son también los "te quiero" y así haciendo como si le mordiera en un área de juego, inicia a su hijo en el registro simbólico, y simultáneamente en la realidad, es decir, la realidad de preservar la integridad corporal de la madre. *O bien* la madre no acepta el mordisco: reprime, culpabiliza intensamente el placer de la devoración. El niño se siente culpable de expresar sus fantasmas de devoración, de destrucción del objeto de amor; el niño se siente culpable de amar. Está enfermo por amar y la única solución de actuar su fantasma de acción es destruyendo los fantasmas de acción que le unen a su madre. Cuando el niño destruye los fantasmas de acción que le unen a su madre, nace la angustia de pérdida de la madre. La angustia es un mecanismo del inconsciente. Winnicott ha demostrado que mantener la culpabilidad sobre los fantasmas de devoración y de destrucción tiene consecuencias aciagas pues mutila los fantasmas de acción, por tanto las capacidades imaginarias y creadoras del niño, su placer de hacer, e induce perturbaciones emocionales que le paralizan. Por

otra parte la culpabilidad sostenida abre la puerta a las angustias arcaicas de pérdida del cuerpo, que desestabilizan las funciones somáticas.

El niño no vive sólo momentos agradables de placer que le permiten crearse fantasmas de acción. Su estado de inmadurez, de inconclusión, su impotencia y su estado de dependencia, hacen que en ciertos momentos viva experiencias dolorosas inevitables, asociadas a afectos de displacer. Estas experiencias dolorosas las engrama en su cuerpo como engramas dolorosos (engramas de "inhibiacción") que bloquean los engramas de acción, limitan la producción de los fantasmas de acción, por tanto limitan la integración somato-psíquica a su nivel más arcaico. Estos engramas dolorosos son el pívot de las angustias arcaicas de pérdida del cuerpo: angustia de caída, angustia de disolución y de derramamiento, angustia de fractura, angustia de despellejamiento, angustia de explosión. Estas angustias nosotros las hemos vivido más o menos, pero la calidad de la envoltura que hemos recibido no ha dejado huellas de estas angustias, sino que ha permitido al bebé utilizar con placer todos sus medios corporales maduros para evitar estas angustias e interactuar con éxito con el mundo exterior.

Pensamos a este respecto, que el reflejo de Moro, el reflejo de prensión, el reflejo de succión, de acoplamiento que son reflejos de supervivencia, son utilizados por el niño pequeño durante los primeros meses para evitar las angustias arcaicas. Esto lleva a una nueva mirada sobre los reflejos motores del bebé y su evolución. Los reflejos, yo no los considero solo reflejos, pues el lactante los utiliza también como medios de reaseguración muy arcaicos.

Estos engramas dolorosos son también el pívot de las representaciones corporales, *las somatizaciones*, que crean disfuncionamientos de las funciones somáticas maduras, tales como la función de absorción y de evacuación, después la función de prensión, del equilibrio, de la movilización del cuerpo en el espacio; somatizaciones que están siempre acompañadas de afectos de displacer.



Todos hemos vivido más o menos las angustias arcaicas, pero gracias a una envoltura protectora, las hemos podido superar fácilmente. Winnicott[1] ha sido uno de los primeros psicoanalistas en hacer referencia a estas angustias que nacen antes del sexto mes, periodo muy problemático para el lactante. Winnicott evoca acontecimientos afectivos dolorosos vividos por el lactante como amenazas de muerte engramadas en todo el cuerpo y que dejan huellas indelebles. Estas huellas dolorosas, al no tener un lugar psíquico, por ausencia de organización psíquica suficiente en este periodo de la vida, están en el origen de las angustias arcaicas de pérdida del cuerpo. Winnicott evoca el concepto de temor al derrumbamiento ("the breakdown") descubierto a partir de la cura de ciertos pacientes. Para este último, el temor del derrumbamiento, es una agonía de la que nos defendemos todos, más o menos, pero que permanece invasora en ciertas patologías psicológicas y Winnicott sostiene que la afección psicótica es una organización defensiva ligada a la agonía primitiva, que comprende el derrumbamiento y la identificación del self unitario. Asimismo, él asocia esta agonía primitiva al temor de la muerte, una muerte que tuvo lugar, pero que no ha sido experimentada y que tiene el sentido de un aniquilamiento. Se trata de una brecha imposible de cerrar, un abismo sin fin. Esta doble imagen de rotura y caída está contenida en el término "breakdown" debido a la inconsistencia, incluso la ausencia de un entorno favorable.

En la misma línea teórica de Winnicott, las observaciones clínicas de Esther Bick sobre las angustias catastróficas de desintegración del lactante, son muy interesantes para el clínico; así mismo Frances Tustin[2] sostiene en sus trabajos sobre el autismo psicogenético, la presencia de una cápsula de autismo en todos los pacientes fuertemente neurotizados; esta cápsula estaría constituida por fuertes angustias de terror primal.

La angustia de caída

Los niños que no han sido bien sostenidos ni envueltos, corren el peligro de vivir el miedo a caer en el vacío. Aterrorizados por la angustia de caída, se enganchan a cuerpo descubierto con sus "ventosas sensoriales" (expresión de Esther Bick) para evitar caer en el infinito y sustraerse a la desintegración. Ellos se contienen y se agarran. Se agarran a sus propios olores corporales, a ciertos sonidos, a ciertas músicas, voces o ritmos, se agarran a ciertas fuentes luminosas, se agarran a la sensaciones de su cuerpo como las estimulaciones bucales, metiéndose varios dedos en la boca o sosteniendo permanentemente objetos duros (alambres, llaves, juguetitos) o, inclu-

1 D. W. Winnicott, *Jeu et Réalilté*, L' Espace potentiel, Ed. Gallimard, 1975.
D. W. Winnicott, *La crainte de léffondrement et autres situations cliniques*. Ed. Gallimard, 2000

2 Francès Tustin, Le trou noir de la Psyché, Ed. Du Seuil, 1989.

so, aferrándose auténticamente a objetos que están solidamente sujetos. Paralizados por el miedo a caer en el vacío congelan sus menores afectos. Estos niños se confunden fácilmente con las catástrofes, con los edificios que se derrumban, los aparcamientos subterráneos que se inundan, con los terremotos.

Las angustias de disolución y derramamiento

Estas angustias han sido descritas por Frances Tustin. En ausencia de una envoltura bien constituida, que contengan los elementos líquidos y gaseosos del lactante durante los tres o cuatros primeros meses, éste está invadido por angustias de licuación y derramamiento sin fin. De esta manera se confunde con todo lo que se derrite, se vacía o se derrama: el agua del grifo, las cascadas, incluso se confunde con el aire y el viento.

Estas angustias sustentan la ausencia de fronteras espaciales y temporales. Este niño no habita su cuerpo y puede conducirse como un robot.

La angustia de "rotura"

Esta angustia descrita por una psicoanalista francesa, Geneviève Haag[3] crea el pavor a estar cortado en dos mitades. El niño se sentiría abierto como una nuez cayendo en dos mitades. El niño busca reunirse, reunir los dos hemicuerpos por medio de brincos repetidos sobre los dos pies o bien golpea fuerte alternando un pie y otro pie, se reúne golpeando las manos, por "aplausos", por contactos frecuentes de la espalda con las paredes verticales, golpea su espalda contra los muros. Por otra parte, estos niños en los que perdura la angustia de rotura, aprecian mucho las presiones simétricas sobre la espalda, que pueden despertar momentáneamente las sensaciones de unión de los hemicuerpos.

La angustia de explosión

Se manifiesta tanto por el miedo, miedo de explotar como por el miedo a todo lo que explota: los fuegos artificiales, los truenos, pero la guerra puede fascinarles.

La angustia de despellejamiento

Cuando la separación entre la madre y el hijo se hace sin ninguna precaución, las partes del cuerpo del bebe corren peligro de ser arrastradas como amputaciones, como desgarramientos dolorosos, y este es el caso particularmente de la piel tan frágil, la piel herida del lactante que se acompaña siempre de descargas emocionales dolorosas: lloros o estremecimientos. Esta agresión sobre el lugar de separación con la madre puede dejar estigmas

3 Geneviève Haag. *La mère et le bébé dans les deux moitiés du corps*, in Neuropsychiatrie de l'Énfance, 1986, 33

(las dermatitis), unidos a alteraciones respiratorias o circulatorias, de absorción o de termorregulación. Observaremos entonces que este niño tiene siempre necesidad de cubrirse intensamente, por múltiples capas de ropa, que desvestirse será siempre muy problemático y que los contactos de los tejidos sobre la piel serán vividos siempre con una cierta agresión; pero algunos niños pueden por el contrario buscar siempre la desnudez. El agua puede ser un medio muy apreciado en el cual el niño puede también perderse, disolverse como un trozo de azúcar en el agua y esparcirse sin límites.

Todos los niños que están bajo el dominio de las angustias arcaicas sufren, viven el miedo permanente a ser abandonados, dejados de lado, de ser agredidos, de ser destruidos. Todos estos niños viven un sufrimiento psicológico y afectivo porque tiene dificultades para construirse sus representaciones originarias, los fantasmas de acción que les permitan vivir la seguridad afectiva en la ausencia. Si queremos que el niño crezca, es importante que pueda superar las angustias arcaicas y los sufrimientos asociados a las pulsiones destructivas del objeto de amor. El placer de la destrucción en el niño pequeño es fundamental para la evolución psicológica del mismo. Nosotros enseñaremos a los niños que los fantasmas destructores que aparecen sobre el plano simbólico y en los juegos no son peligrosos y les mostraremos también que es posible liberarse de la culpabilidad del placer de destruir, por tanto de la angustia de pérdida de la madre, en beneficio de otros placeres como el placer de actuar, de compartir los juegos, de crear y de comunicar.


Leire Iturrioz

Mi conclusión se refiere a la angustia del miedo a la devoración. Se trata de la historia del pequeño René. Un día el pequeño René se acercó corriendo a su papá:

- Papá, papá, tengo miedo, hay un lobo detrás de la puerta y me va a comer.

- ¿Hay un lobo detrás de la puerta? Le responde su papá.

- Sí, lo he visto.

Tranquilamente su papá le responde:

- Pero, ¿cómo es el lobo?

El pequeño René no responde y el papá continúa:

- Ese lobo ¿tiene las orejas grandes y peludas? ¿tiene una lengua grande y roja?

El niño se relaja

- ¿Tiene dientes grandes?

El niño se lleva las manos a los ojos para no ver los dientes del lobo. El papá espera un poco.

- Ese lobo ¿tiene gafas? ¿lleva pantalones? ¿tiene zapatos?

El niño se tranquiliza, se echa a reír y el papá le dice:

- Ven, vamos a ver los dos juntos si el lobo está detrás de la puerta.

El pequeño René le responde:

- No, yo ya sé que no hay ningún lobo detrás de la puerta.

Entonces con las manos en los bolsillos, se va cantando la canción del lobo feroz; la, la, la... ■


Rikardo Acebo

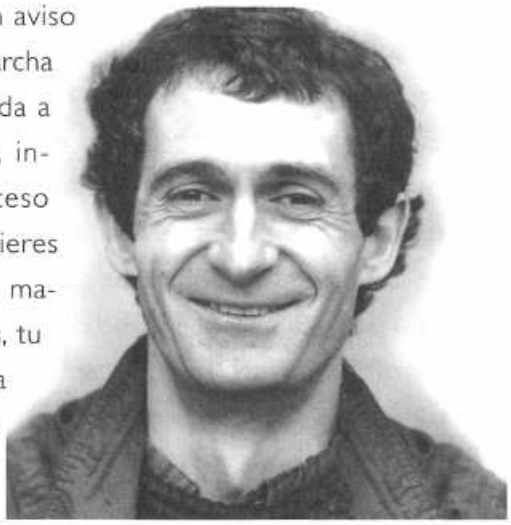
Eneko Landaburu se estrenó como médico en la Nicaragua sandinista. Desde su óptica médica alternativa, colaboró en diarios y publicaciones como Egin, Punto y Hora de Euskal Herria. Ha publicado "¡Cuídate, Cómpa!", manual para la autogestión de la salud, (Edit. Txalaparta 2000). Dio clases en la UNED de Bergara y participó en jornadas pedagógicas de Adarra. Actualmente es profesor en los postgrados de Medicina Natural, de la Universidad de Barcelona. Impulsor de las Casas de reposo-Escuelas de salud y del movimiento internacional de la co-escucha (ayuda mutua por la escucha), es promotor de la asociación Sumendi (por la autogestión de la salud). Es una entrevista realizada por Miguel Á. Domínguez Sevillano en noviembre de 2002.

Eneko Landaburu

Tengo entendido que en tu práctica médica tratas de tener una perspectiva global.

Para resolver cualquier problema, sea de salud o de otro tema, necesitamos primero entenderlo y para ello necesitamos tener una visión completa, ver la situación en todas sus dimensiones. Terminando los estudios de medicina me influenció mucho una escuela llamada "Higiene Vital", que explica la enfermedad como consecuencia de la suma y acúmulo de agresiones diversas. Frente a la tendencia convencional de dar tratamientos sintomáticos y parciales, esta tendencia apuesta por atender a la persona enferma de forma global y radical. Trata de ir a la raíz, a la causa de la causa y combatir todos los factores causales.

La Organización Mundial de la Salud trata de definir la salud como "bienestar físico, mental y social". Yo creo que el malestar también forma parte de la salud. El malestar puede ser un lenguaje del cuerpo, una queja o un aviso de que algo marcha mal, una llamada a la reflexión e, incluso, un proceso curativo. Si ingieres un alimento en malas condiciones, tu organismo para defenderse causará vómitos y diarreas para expulsarlo cuanto antes, lo cual no es nada agradable. Si estabas acostumbrado a intoxicar tu sistema nervioso con sustancias "psicoactivas" (cafeína, alcohol, nicotina, THC, cocaína, heroína, etc.), al dejarlo el proceso de desintoxicación te puede causar malestares pasajeros saludables: dolor de cabeza, irritabilidad, temblores, alteración del sueño, pesadillas, estreñimiento, diarrea, ardor de estómago, cata-



rro, debilidad, etc. Esto también tiene que ver con la visión global: el malestar y el bienestar son formas de expresarse la fuerza vital en circunstancias diferentes.

La OMS acepta que en la salud influyen factores físicos (el frío, el calor, el alimento, el ejercicio, el reposo, etc.); factores mentales (lo que pensamos, sentimos, imaginamos, etc.), y los factores sociales (cómo nos relacionamos los humanos, y aquí también podríamos incluir el cómo nos relacionamos con el resto de la Naturaleza). Y todos estos factores no están aislados unos de otros. Por ejemplo: Vivo en una sociedad que necesita de la amenaza del paro, para explotar mejor a la clase trabajadora. Eso me causa tal inseguridad e inquietud que me impide dormir bien, me hace dudar de si realmente soy valioso, pierdo la ilusión por todo, me alimento de lo primero que pillo, me apoltrono ante la tele y no paro de fumar. Al cabo de 10 años se me desarrolla un cáncer en la garganta. La salud es el resultado de complejas interacciones entre múltiples factores.

Otra consecuencia de la visión global es relacionar el pasado, el presente y el futuro. Puede que los factores causales no estén presentes en este momento y el trastorno sea un efecto retardado de agresiones ocurridas en el pasado. Una persona adulta sin ilusión, apática y con la autoestima por los suelos, puede ser consecuencia de una infancia desgraciada. Una vacuna contra la polio, elaborada con células de riñón de mono, y administrada entre 1950 y 1960, favoreció un tipo de cáncer de pulmón (mesotelioma) prácticamente incurable, detectado entre 10 y 20 años más tarde.

Más o menos sabemos el papel que juega el corazón, los pulmones, el estómago, etc. ¿Y qué papel juegan los sentimientos?

Todos los sentimientos que sentimos son nuestros amigos y tienen que ser bienvenidos, acogidos, aceptados y escuchados. Tal vez sean inexplicables en este momento, pero por algo surgen en nuestro interior. Los sentimientos nos ayudan a conocernos y comprendernos mejor. Tienen que ver con nuestra escala de valores, con nuestras creencias o con heridas psicológicas de nuestro pasado que están esperando a ser sanadas del todo. Por ejemplo, si fuimos ridiculizados de pequeños cuando nos tomaban la lección en clase delante de nuestros compañeros, tal vez ahora sintamos pánico a hablar en público. Tirando del hilo del sentimiento actual, tal vez consigamos quitarnos pesos de encima, que no nos han dejado ni nos dejan disfrutar de la vida.

No tenemos costumbre de aceptar lo que sentimos y tendemos a negarlo, sobre todo, algunos sentimientos que creemos que no deberíamos sentir: la furia, el odio, el enfado, el desánimo, el miedo, la envidia, los celos, la vergüenza, etc. ¿De dónde vendrá esta costumbre? Pues me imagino que desde pequeñitos se nos ha dicho que eso es malo, se nos ha ridiculizado, se nos ha puesto mala cara. Aún ahora de adultos es difícil hablar de lo que sentimos.

Los sentimientos están perseguidos. Cuando alguien dice tener envidia, siempre es de la sana. ¡Somos divinos! Hacemos como si fuéramos lo que creemos que deberíamos ser. Es importante crear espacios donde se nos anime y se nos favorezca la expresión de lo que sentimos.

Se dice que "no se ama lo que no se conoce". Si negamos lo que sentimos, ni nos conocemos ni dejamos que nos conozcan. La incomunicación humana que tantos problemas nos causa, es debida, en gran parte, a que no sabemos expresar ni escuchar lo que sentimos. En lugar de reconocer que siento miedo o vergüenza decimos: "no me apetece", "no me mola", etc. En lugar de decir "estoy enfadado", dejamos de hablar, damos un portazo o tratamos de hacerle daño a la persona que ha desencadenado mi enfado.

No aceptar lo que sentimos puede llevarnos a que un sentimiento que iba a ser pasajero se haga crónico y sea dueño de nuestra vida

No aceptar lo que sentimos puede llevarnos a que un sentimiento que iba a ser pasajero se haga crónico y se haga dueño de nuestra vida. Los sentimientos están para sentirlos, para conocernos, para expresarlos; no para dejarnos llevar por ellos. Si expresamos lo que sentimos en un lugar y en un momento adecuado es más difícil que ellos condicionen nuestros comportamientos. Es muy interesante que de vez en cuando las personas que cuidáis a niños, os juntéis para compartir vuestras furias, desánimos y demás sentimientos desagradables. Por ejemplo, que recordéis juntos los momentos en que habéis tenido ganas de pegar a alguno de los niños y describir cómo lo hubieseis hecho. O si estás solo, al menos escribirlo en un papel o dibujar cómo te sientes. Sacándolo fuera, te entenderás mejor y tendrá menos fuerza en ti. Es muy humano sentir furia, ganas de dañar o de dañarse a sí mismo. En circunstancias difíciles, los humanos podemos llegar a sentirnos fatal, a tener sentimientos suicidas o asesinos. Si los ocultamos, es más probable que manipulen nuestro pensamiento y nuestro comportamiento.

¿Afecta a nuestro organismo lo que pensamos y sentimos?

Popularmente se usan expresiones que hablan de ello. Por ejemplo se dice "me cago de miedo". Eso quiere decir que sentir miedo influye en mi intestino, lo pone en movimiento. El miedo al examen, hace que minutos antes, los servicios sanitarios estén muy solicitados por los alumnos, a quienes les entran ganas de vaciar intestino y vejiga. Un susto te puede dejar pálido, es decir, impedir la circulación sanguínea en la cara. Y al contrario, puedes ponerte rojo de vergüenza. El hecho de ver a una persona o su foto, o simplemente imaginársela, puede hacer que los genitales se llenen de sangre, se abulten, se pongan calientes y duros. En una ocasión tuve un enfrentamiento muy fuerte con una persona. De re-

pente, sintió mucha furia y se echo sobre mí gritando que me mataría. Me asusté y sentí latidos cardiacos acelerados en mi estómago. Al día siguiente, mis heces eran negras como el galipote. Mi estómago había sangrado y la sangre digerida adquiere ese color. A eso se le llama"úlcera de estrés".

Pensamientos y sentimientos están relacionados. El sentirnos mal suele tener que ver con lo que pensamos.



Hablar mirándose a los ojos,
sacar lo que se pueda afuera,
para que adentro nazcan cosas nuevas

En unos apuntes que tú distribuías hace años, se usaba el concepto "adicción". ¿Qué significa esto para ti y qué aplicación pueden tener estas consideraciones en la crianza?

Creo que te refieres a la traducción de un texto ilustrado de Ken Keyes titulado "¿Por qué no eres feliz?" Me sigue pareciendo una introducción a la salud mental práctica y amena. Ahora lo publica la editorial Obelisco, bajo el titulo "Cómo hacer que tu vida funcione". Está basado en la "Terapia Racional-Emotiva", que a su vez se inspira en los filósofos estoicos griegos. Hace más de 2000 años aquellos filósofos reflexionaban sobre la causa del sufrimiento mental. Habían observado que ante una misma circunstancia adversa, había personas que sufrían un poco y otras que sufrían muchísimo. Llegaron a la conclusión que el bienestar mental dependía más que de la circunstancia externa, de lo que cada uno piensa de ella. "Todo es según el color del cristal con que se mira" que diría Ramón de Campoamor.

Hay cierta manera de pensar que nos hace sufrir. Ken Keyes le llama "pensamiento exigente o adicción". Adicción viene de "adictus" que quiere decir esclavo. Es algo semejante al término "dependencia". Así como un esclavo está a merced de su amo, depende de él, la persona que sufre esta bajo el dominio de un pensamiento. Así como un buen tocadiscos puede sonar fatal si el disco está rayado, un buen cerebro puede también funcionar mal si los pensamientos no son adecuados.

Por ejemplo: Veo que el profesor me está mirando. Y empiezo a pensar: "Seguro que hice algo mal, como siempre", "siempre hago las cosas mal, soy un fracasado", "jamás voy a lograr nada", "por inútil nunca voy a lograr el reconocimiento", "si no me reconocen no me querrán", "soy una mala persona, no merezco estar vivo". ¿Cómo se sentirá esa persona cuando piensa así?

En los textos de la Terapia Racional-Emotiva, suelen citar los pensamientos exigentes más frecuentes que nos suelen hacer sentirnos mal. Uno de ellos es "Debo sentirme culpable, condenarme y castigarme por mis equivocaciones." Tal vez sacamos estas conclusiones en la infancia, por cómo nos trataban los adultos cuando nos equivocamos. Recuerdo haber escuchado a gritos "¡para hacer mal las cosas mejor no las hagas!". Cuando la realidad es que es muy frecuente que para terminar haciendo bien algo, primero tengamos que cometer torpezas. ¿Cómo aprendimos a hablar o a andar? Este tipo de pensamiento exigente hace que tengamos pánico a equivocarnos y nos paralicemos. Y también hace que nos cueste tanto reconocer que nos hemos equivocado y nos defendamos automáticamente de las críticas. Son pensamiento irreales (es inevitable equivocarse), irracionales e inútiles (sentirse culpable no sirve para equivocarse menos). La solución está en desenmascarar dichos pensamientos torcidos (suelen estar ocultos), discutirlos y buscar alternativas razonables. Frente a la exigencia, la preferencia; frente al "tengo que tener éxito siempre, si no me sentiré fatal", "preferiría acertar, pero también puedo sacar buenas lecciones de las equivocaciones". Estas formas de pensar exigentes, son muy necesarias para las sociedades competitivas y están muy promocionadas. Liberar nuestros cerebros de estos pensamientos es una forma de evitar que se transmitan a los niños que están a nuestro cuidado.

Cuando se habla de adicción, se suele pensar en la adicción a sustancias psicoactivas ("drogodependencia"). También podemos ser adictos a la televisión, a la comida, al trabajo, al deporte, al sexo, a las personas ("sin ti no puedo vivir", "si no consigo que cierta persona me acompañe, me haga caso y me dé mimos, soy un desgraciado). Solemos confundir este tipo de comportamientos adictivos, con nuestras necesidades. Cuando nos sentimos mal, decimos: "necesito un trago" o "necesito un cigarro" o "necesito estar ocupado" o "necesito un tranquilizante", etc. En realidad estos comportamientos son sucedáneos de nuestra auténtica necesidad de contacto íntimo. Al parecer los humanos tenemos mecanismos naturales de liberación de las tensiones que nos genera la vida cotidiana: el llanto, el grito, el temblor, el bostezo, la risa, las pataletas, etc. Y para que se pongan en marcha necesitamos de la mirada comprensiva de alguien que nos inspire suficiente confianza. Es por eso por lo que cuando un niño se hace daño, retiene su llanto hasta que encuentra a alguien de mucha confianza. Necesitamos de ese contacto íntimo para poder descargar los contratiempos. Supongo que en vuestros talleres de psicomotricidad, tratáis de crear ese clima de seguridad y confianza.

Socialmente no está muy bien vista la expresión emocional y llega un momento en que nosotros tampoco nos damos el permiso de descontrolarnos. Tantas veces hemos intentado desahogarnos y no hemos sido bien acogidos, que ya hemos perdido la esperanza de ser comprendidos. ¿Qué podemos hacer para aliviar nuestro malestar psíquico? Pues intentar no sentir, anestesiarnos con drogas, comida, trabajo, tele, etc.

A veces, este proceso comienza de recién nacido. Cuando aún no sabemos hablar, usamos el llanto para comunicar que tenemos hambre o que estamos sucios de nuestras orinas y heces. Pero también lloramos para desahogarnos de los sustos que nos llevamos en este mundo aún tan desconocido para nosotros. El llanto es una forma de contar lo mal que nos sentimos o nos hemos sentido días antes. Puede ocurrir que los que nos cuidan, cada vez que lloramos, nos den de comer creyendo que tenemos hambre o para que dejemos de molestar. Y es así como adquirimos ese reflejo condicionado: cada vez que nos sentimos mal, chupamos un cigarro o vamos a la nevera.

Los comportamientos adictivos son tapaderas que hemos usado para contener sentimientos desagradables, al no saber otra forma mejor de canalizarlos. Y debajo de esa tapadera hay un puchero de sentimientos hirviendo, esperando la mejor oportunidad para ser descargados.

¿Y qué tienes que decir del "llorar de alegría"?

No solemos tener en cuenta que el presente está comunicado con el pasado. Si en nuestro pasado hemos sufrido y no hemos descargado toda esa tensión que se generó, puede ocurrir que tengamos reacciones desproporcionadas a la situación presente. "Gato escaldado, hasta del agua fría huye". Se dirá que somos muy sensibles. El hecho es que "llueve sobre mojado". El presente te está recordando un dolor que no tuvo la oportunidad de ser liberado. Muchas veces nos sentimos mal y en consecuencia nos comportamos torpemente porque algún estímulo del presente nos ha revivido un momento angustioso del pasado.



Llorar, reír, patalear, rugir, temblar, sudar, bostezar, estirarse, etc., son procesos naturales de curación

Por otro lado, si alguien te muestra aprecio y cariño, puede ser que era lo que estabas necesitando para descargar el dolor generado por todas las ve-

ces que te despreciaron y te trataron duramente. Esto puede explicar que haya personas que al experimentar placer sexual, les sorprenda el llanto. El placer desencadena la descarga pendiente de momentos desagradables.

Los que cuidan de los niños se pueden quedar extrañados de que en mitad de un momento de gran felicidad el bebe o el niño rompa a llorar. La sabiduría de la mente ha llegado a la conclusión siguiente: "Ahora que todo me va bien y ahora que tengo toda la atención y cariño de las personas más importantes de mi vida, es mi oportunidad para contarles lo mal que me he sentido en el pasado y quitarme de encima estas tensiones".

¿Qué podemos hacer para cuidar el cerebro de nuestros niños?

El sistema nervioso no está aislado del resto del cuerpo. La ciencia sabe desde hace tiempo las influencias reciprocas que existen entre las células nerviosas, las inmunes y las hormonales. El buen desarrollo neurológico de los niños, dependerán de muchos factores que interactúan entre sí. Del ejercicio, del sueño, de la alimentación adecuada, de las relaciones humanas respetuosas, de evitar que les entren muchas de las sustancias contaminantes que son neurotóxicas, etc.

Nuestro cerebro es mayor que el de nuestros parientes más cercanos (chimpancé, orangután y gorila). Por ello somos racionales y hablamos. Nuestro cerebro está compuesto principalmente de grasa y es muy rico en ácidos grasos esenciales. Por eso es muy importante cuidar la calidad de las grasas que consumimos. Hay que evitar los aceites refinados (presentes en bollerías, galletas, sopas, etc.) y margarinas, y consumir los aceites ricos en los ácidos grasos esenciales Omega 3 (presentes en la semilla de lino y en el pescado azul) y Omega 6 (presente en nueces, olivas y otras semillas oleaginosas, especialmente las de avena, borraja y onagra). Hay que tener en cuenta que los aceites no refinados se rancian enseguida en contacto con la luz, el aire y el calor, por lo que las semillas que los contienen tienes que guardarse a la fresca, en envases opacos y herméticos. Para el buen funcionamiento cerebral también son importantes la vitamina E (presente en los aceites sin refinar) y las vitaminas del grupo B (que con el refinado de los cereales desaparece).

Hay personas sensibles que se niegan a colaborar con la crueldad actual que supone la explotación agrícola y pesquera, por lo que deciden dejar de consumir carnes, pescados, lácteos y huevos. Una alimentación así puede resultar carente de la vitamina B12 o cobalamina, que es fundamental para el funcionamiento y desarrollo del sistema nervioso. Una dieta sin ningún producto animal puede no dar problemas hasta pasados dos o cuatro años, ya que el hígado dispone de un almacén de dicha vitamina. Los estudiosos del pasado humano sospechan que el crecimiento del cerebro, tuvo que ver con el momento en que nuestros antepasados empezaron a ingerir proteínas animales y que para que nuestro

cerebro se desarrolle y funcione bien, necesita de un aporte regular de proteína animal; al menos, de lácteos y huevos. El cerebro humano no para de crecer hasta los 20 años, pero el crecimiento mas rápido ocurre en el útero materno y en los dos primeros años de vida. Este asunto es importante para las embarazadas y mujeres que amamantan. Se han detectado recién nacidos de mujeres vegetarianas y macrobióticas con trastornos en el sistema nervioso debido a la carencia de esta vitamina. Existen comprimidos sublinguales de vitamina B12 natural, que pueden evitar estos riesgos.

Cuéntanos algo sobre cómo la contaminación puede dañar el desarrollo neurológico de los niños.

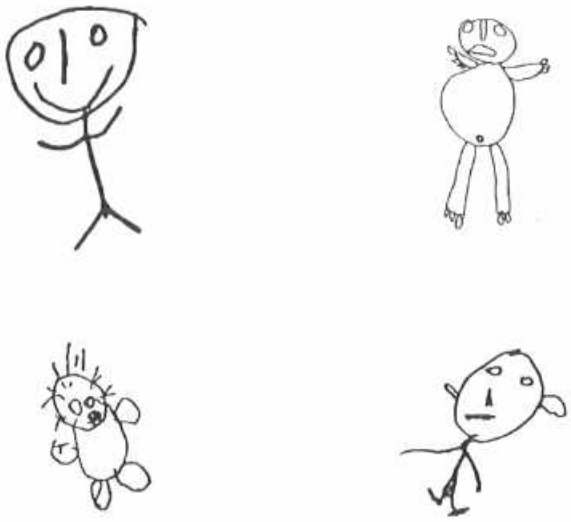
En EE.UU. al parecer los trastornos del sistema nervioso infantil son cada vez más frecuentes. Un estudio realizado entre 1966 y 1997 muestra que la cantidad de niños autistas se duplicó durante ese periodo. Se calcula que alrededor de 12 millones de niños menores de 18 años (17%), sufre de una o más deficiencias del desarrollo neuronal, aprendizaje o comportamiento. Estudios realizados en animales y en seres humanos demuestran que una variedad de sustancias químicas, comúnmente encontradas en la industria y en los hogares, pueden contribuir a deficiencias en el desarrollo neuronal, el aprendizaje y la conducta. El plomo, el mercurio, el manganeso, la nicotina, el alcohol, dioxinas, PCBs (PoliClorados Bifenilos), insecticidas, flúor, aditivos alimenticios, etc.

Una gran cantidad de sustancias químicas neurotóxicas son liberadas en el ambiente cada año. De las 20 sustancias químicas liberadas en importantes cantidades en el ambiente, 14 son conocidas como neurotóxicos.

Tenemos muy poco conocimiento sobre el daño que pueden causar esa cantidad y variedad de sustancias contaminantes. A medida que se estudian, se descubre que son dañinas dosis cada vez más bajas. De la mayoría de sustancias que se liberan en el ambiente no han sido probadas su toxicidad en laboratorios, con animales o humanos. Y, aunque se hayan probado, el cerebro en crecimiento del feto o de un recién nacido es mucho más sensible que el de un adulto y es diferente al de un animal de laboratorio. Además, los estudios en laboratorio se hacen con una sola sustancia. En la realidad, el desarrollo neuronal de los niños está expuesto a muchos tóxicos a la vez, pudiendo interactuar y aumentar el efecto dañino o causar daños diferentes.

En un mundo contaminado, las sustancias contaminantes se acaban acumulando al final de la cadena alimenticia: en los animales carnívoros. Las agencias de salud del gobierno de los EE.UU., advierten de que los alimentos provenientes del mar (sobre todo los peces grandes que comen peces chicos) pueden dañar el sistema nervioso de un embrión en desarrollo, si el pescado contaminado con mercurio es consumido regularmente por la madre, porque atraviesa la placenta y aparece en la leche materna. En diez de esos estados se hacen anuncios en contra

del consumo de atún enlatado para embarazadas y para los niños.



Dibujos de figuras humanas hechos por niñas y niños indígenas yaqui mejicanos. Comparación entre quienes no han estado expuestos (4 superiores) a pesticidas y quienes han estado expuestos (4 inferiores).

El origen de los contaminantes puede venir del mismo sistema sanitario. La incineración de los residuos hospitalarios es una fuente importante de contaminación de dioxinas y mercurio.

Antes de cumplir los dos años, cuando el cerebro humano es más vulnerable, los niños reciben fácilmente veintitrés dosis de ocho vacunas diferentes. Muchas de estas vacunas llevan en sus composición sustancias neurotóxicas como mercurio y aluminio.

La vacuna contra la hepatitis B, que recibe el bebé a las 24 horas de nacer, ha sido suspendida en las escuelas francesas porque, al parecer, a ciertas personas puede lesionarles el sistema nervioso. Dos personas que desarrollaron tras esta vacuna una esclerosis múltiple (parálisis progresiva), han tenido que ser indemnizadas por los laboratorios y más de mil personas han presentado denuncias.

En Inglaterra se ha creado un escándalo en torno a la vacuna triple vírica (sarampión, rubéola, paperas), que ha llegado hasta el parlamento. Unas 2.000 familias acusan a esta vacuna de haber causado el autismo de sus hijos. El neuropsicólogo británico Ken Aitkenm, uno de los mayores expertos en autismo, reconoce que algunos niños con sistema inmune vulnerable pueden reaccionar de forma inesperada a la vacuna y recomienda darla en tres fases.

Los textos médicos convencionales aceptan que las vacunas, en algunas raras ocasiones pueden causar lesiones en el sistema nervioso e, incluso, la muerte. Pero estos pocos casos podrían ser la punta del iceberg de otras lesiones nerviosas que pueden pasar desapercibidas y que a la larga causen trastornos en el desarrollo neuronal, el aprendizaje y el comportamiento.

En tu último libro das mucha importancia a la necesidad de estar bien informados y das muchas referencias bibliográficas, de organizaciones, de páginas web, etc. Danos algunas recomendaciones para quienes leemos Psicomotricidad.

- Plataforma por los derechos del nacimiento: www.pangea.org/pdn
- Amamantamiento: www.lalecheleague.org
- www.primal.es
- "Cómo escuchar a bebés" (1999) de Patty Wipfler. Parents Leadership Institute (P.O. Box 50492. - Palo Alto, CA 94303. TEL: (650) 322-LEAD. E-mail: info@parentleaders.org www.parentleaders.org/articulos/ComoDarAtencionABebes.htm
- FABER, Adele, "Cómo hablar para que sus hijos escuchen, y cómo escuchar para que sus hijos le hablen", Medici, Barcelona, 1997
- DOMAN, Glenn, "Qué hacer por su niño con lesion cerebral", Diana, México, 1997
- Instituto para el logro del Potencial Humano: www.iahp.org
- www.vacunacionlibre.org
- URIARTE, Xavier, "Los peligros de las vacunas", Atica, Barcelona, 2002.
- Asociación Argentina de Médicos por el Medio Ambiente, AAMMA: www.aamma.org
  E-mail: aamma@ciudad.com.ar
  Su página web contiene el artículo "Los niños contaminados" y la Declaración de la Conferencia de Bangkok, organizada por la OMS: "Un compromiso para promover la protección de la Salud Ambiental Infantil" (7 Marzo-2002). Publican el libro "En la línea de fuego: amenazas tóxicas para el desarrollo el niño", un informe de Médicos por la Responsabilidad Social, de Boston.

Muchas gracias. ■

Ana Sáenz, psicóloga, y **Esther Zuñiga**, enfermera, son especialistas en Intervención Comunitaria centrada en los Procesos Correctores Comunitarios (ProCC), metodología creada y desarrollada desde el Centro de Desarrollo de Salud Comunitaria Marie Langer. Esther Zúñiga trabaja en un Centro de Atención Primaria de Bilbao y Ana Sáenz en la Sección de Salud Escolar del Ayuntamiento de esta ciudad.

Crecer y ayudar a crecer hoy... ¿Ardua tarea?

Cada época histórica, cada modelo social y cultural favorece una determinada construcción de la subjetividad, un determinado funcionamiento psíquico, acorde con las necesidades de ese sistema para mantenerse y desarrollarse. Los valores, ideales, mandatos sociales de cada momento histórico, van conformando maneras de ser y pensar, van construyendo modalidades vinculares, estipulando lo que es significativo, lo permitido y lo no permitido, lo que tiene o no valor.

Es a través de mecanismos diversos (repetición, naturalización, eliminación de contradicciones, invisibilización del proceso socio-histórico, asignación de roles, etc.), cómo se van instituyendo significaciones y "verdades", que intervendrán en la construcción de la subjetividad, los vínculos, las instituciones, etc.

Uno de los aspectos significativos en la propuesta del modelo social en el que vivimos ha sido la idea de 'progreso', y por esto se entiende "básicamente el crecimiento económico, el aumento de la producción y la creación de un sistema productivo cada vez más eficiente. Por consiguiente, todas las cualidades humanas que están al servicio del 'progreso' son virtuosas y todas aquellas que lo impiden son 'pecaminosas'"[1]. Desde ahí la competencia se convierte en lo esencial, y el individuo (no tanto la comunidad) en el centro de la vida social.

Esto atraviesa toda la realidad, y en especial, centrándonos en el tema del crecimiento humano, atraviesa las instituciones encargadas de favorecerlo y contenerlo. De esta manera no es casual que en educación se esté implantando en el momento actual la corriente centrada en la necesidad de la en-

1 Guinsberg, E. (1992). *El psicoanálisis y el malestar en la cultura neoliberal*, (en línea). México, Red informática FLAPAG. Disponible en http://www.psinet.com.ar/rif/rif01021.htm (2002, 19 de diciembre).

señanza individualizada, en la comparación y valoración individuales con premios y reconocimientos como recursos en el aula (y fuera de ella); que en el ámbito sanitario el abordaje de los conflictos desde la individualidad sea lo central, etc., en una complicidad, no siempre consciente, con los valores predominantes del modelo neoliberal.

Del mismo modo, y centrándonos en el objetivo de este artículo, es en la vida cotidiana del grupo familiar y en las dificultades actuales de la crianza, donde podemos constatar el alcance de todo lo señalado. La sociedad asigna al grupo familiar la tarea de ayudar a crecer y generar autonomía y madurez (sin referencias claras de lo que esto significa); pero al mismo tiempo, de manera más encubierta, a través de roles asignados (hombre, mujer, padre, madre) sobre exigidos y con graves expropiaciones y vacíos (algunos deviniendo de modelos anteriores sin resolver y otros propios de modelos actuales) y desde otros mandatos explícitos e implícitos, se imposibilita o dificulta el proceso de crecimiento. Así, las dificultades de la crianza quedan como problema individual o de ese grupo familiar concreto que "algo le pasa", o es que "esa mujer o ese hombre fallaron en algo", más que como algo más social que el propio sistema está generando (no negamos la patología individual pero teniéndola que contextualizar desde aquí también). Ante esto la alternativa que se ofrece mayoritariamente es el abordaje individual, de nuevo (necesario en ocasiones), o resignarse y aguantar el peso de la crianza, o no tener hijos.

Desde la Metodología de Intervención Comunitaria centrada en los ProCC, y a lo largo de nuestro trabajo con la "normalidad" (control del niño sano, grupos en la comunidad de madres y padres, púberes, adolescentes, profesionales, educadores, etc.) desde hace más de 15 años, constatamos importantes distorsiones en el proceso de crianza, generadoras de profundos malestares, que por frecuentes y generalizados se han llegado a naturalizar y se asumen o se evitan pero no se cuestionan (concepto de Normalidad Supuesta Salud, de la Metodología de los ProCC)[2].


Grupo de escuela para madres y padres; Txorierri 99

[2] Cucco, M. y Losada, L. (1994). *Metodología de Intervención Comunitaria centrada en los Procesos Correctores Comunitarios.* Madrid: Centro Marie Langer.

Comencemos por clarificar ***qué entendemos por crecimiento***, para poder después señalar algunas de las cuestiones que están afectando hoy este proceso. "Entendemos el crecer, como el camino de los sucesivos desprendimientos, desde cada nueva adquisición en pos de conseguir los diferentes grados de autonomía, que permitan el desarrollo de un sujeto capaz de ser protagonista en su hacer personal-social[3]. Es un proceso que implica ir construyendo un *lugar* en una adaptación crítica, activa y creativa con el entorno. En este *camino*, que dura toda la vida, cada desprendimiento en función de una nueva adquisición significa, desde lo normal, una cierta ambivalencia: **se desea pero cuesta**.

Centrándonos en la crianza, en este proceso que va de la indefensión total del recién nacido, a la capacitación para la autonomía, la ambivalencia está en las dos partes del *vínculo*: los adultos primordiales que están ayudando a crecer, y el niño, que tiene deseos de lo nuevo, pero no quiere dejar lo conocido, lo que le da seguridad. Si el adulto se permite sentirlo, lo normal es que cada paso de crecimiento le signifique una cierta pena, al mismo tiempo que una gran alegría, porque habrá algo que pierde y algo que consigue en ese vínculo que va cambiando, en ese ir articulando una separación que posibilite al hijo o hija hacerse cargo de proyectos personales.

Ayudar a crecer consiste en favorecer los desprendimientos adecuados en cada momento evolutivo, sin violentar los procesos, e ir resolviendo y elaborando esa ambivalencia de lo que suponen los pequeños duelos que implican cada paso de crecimiento.



Grupo de reflexión de púberes. 2002-03

Pero, ¿la propuesta social actual favorece este proceso?

Observamos que es difícil resolver los conflictos normales de la crianza, cuando desde la propuesta actual hay una negación de éstos ("La felicidad es no tener conflictos").

Unido a lo anterior, cómo elaborar los duelos, las "despedidas" necesarias de cada paso de crecimiento, desde una propuesta actual de vida sin dolor ("ve-

3 Cucco, M. (1996). *Adolescencia, construcción de un proyecto de identidad en el contexto de las contradicciones actuales*. Comunicación presentada en la mesa redonda: La estructura familiar en la prevención, en las III Jornadas sobre familia y drogodependencias. Madrid, octubre, 1996.

te ahora que está entretenida, no la hagas llorar", "ya tendrá tiempo de sufrir"), negando los sentimientos normales del crecimiento.

Cómo favorecer el desarrollo de la tolerancia a la frustración, la capacidad de espera, la consideración hacia el otro, cuando desde la propuesta actual se promulga la realización inmediata de los deseos. ("¿Lo deseas?... lo tienes"), y la competitividad ("el otro es el enemigo").

Unido a esto anterior, cómo ayudar en el crecimiento hacia un Proyecto de vida, que implica futuro, desde una propuesta de "inmediatez", "aquí y ahora", "vive el presente".

Cómo ayudar a construir una adaptación activa, desde una conciencia crítica, que implica la reflexión, cuando lo importante hoy es "ser práctico, altamente eficiente, y poseer cierta capacidad para la acción inmediata"[4] y la propuesta es la levedad, la ligereza, la superficialidad ("no te pongas denso", "no me ralles", ante cualquier profundización).

Y desde ahí, cómo poder trabajar adecuadamente los desprendimientos, cuando se viene de vínculos de sobreprotección o de desprendimientos violentados, sin un adecuado trabajo de los mismos, y desde la propuesta social actual se frena una reflexión y análisis de las contradicciones que ello genera.

Qué difícil favorecer un crecimiento saludable sin un referente claro, desde la propuesta de pragmatismo y funcionalidad ("a mí me funciona", "si esto no te funciona, prueba esto otro", pero sin un cuestionamiento de lo que generará esa u otra pauta).

Podríamos seguir enumerando cómo la propuesta social actual dificulta un crecimiento saludable, pero excedería los límites de este artículo, y, lejos de decir con Mafalda "paren el mundo, que me bajo", y en la línea de evitar sufrir malestares personales y profesionales innecesarios, entendemos que la alternativa es recuperar el protagonismo personal-social que ha sido expropiado a la comunidad (padres, madres, profesionales, etc.).

En este sentido, consideramos imprescindible crear **espacios grupales de reflexión** en los que poder analizar y resolver las contradicciones del vivir cotidiano, y así ir construyendo colectivamente alternativas que posibiliten una independencia de lo preconizado predominantemente. ■

[4] Rojas, N. y Sternbach, S. (1994). *Entre dos siglos. Una lectura psicoanalítica de la postmodernidad.*, pág. 63. Buenos Aires: Lugar Editorial.

resumen

Marixa Berriozabal, pedagoga y psicomotricista, nos resume esta obra, la primera de la psicoanalista venezolana **Mariela Michelena**.

Un año para toda la vida. El secreto mundo emocional de la madre y su bebé

Es un libro que trasmite serenidad y acompañamiento. Esto último es un deseo manifiesto de la autora en el libro: *"... la madre no puede coger a su hijo con las dos manos si una la tiene ocupada por el manual. Con este libro intentaré acompañar, no interrumpir. Así que, en cuanto pueda, ¡suéltelo y vaya a jugar con su bebé!... trataré de reducir el "recetario" y acompañar a una madre imaginaria desde que sueña con su bebé hasta que lo tiene. Primero en su vientre, luego en sus brazos. Hasta que crece y echa a andar."*

Y sinceramente acompaña y, por lo tanto, contiene y sostiene a la madre en su embarazo y en la relación con su bebé hasta que empieza a andar. Un tiempo lleno de diversas emociones, incluso contradictorias, que confunden y a menudo angustian. *"Ah, y por supuesto que se va a angustiar. ¿Cómo no? ¡Es la vida!"* Cuando se habla de ellas e incluso se legalizan, una puede hasta reírse, como me decía una amiga a quien recomendé el libro.

"¡Esto no es todo tan bonito como dicen!" me manifestó un día. **Ella se sentía incomprendida por sólo recibir un sentimiento positivo posible respecto a estar embarazada** (el considerado desde el deseo de ser madre).

Éste es de los pocos libros que recomiendo con toda tranquilidad, sabiendo que es un acompañamiento, conteniendo. Esta amiga pudo hasta reírse.

Nos habla del embarazo mes a mes centrándose en la ensoñación que ocupa la mente de la futura madre, de sus fantasías. Nos habla de las dudas, de los deseos, de los miedos de la futura mamá. Porque *"por muy deseado que sea un embarazo, por muy elegido, es siempre una sorpresa y un desastre en la vida de una mujer y en la vida de una pareja. Maravilloso sí, pero un desastre; un desastre hormonal, psíquico y social; un desastre estupendo y esperado, deseado y temido, pero un desastre. Un embarazo parte la vida en dos. Parte la vida de dos, porque de ahora en adelante serán tres. Habrá siempre un antes y un después".*

Después nos hablará de este bebé y esta madre, ya que siguiendo a Winnicot, un bebé sólo es un bebé si forma parte de una relación. Siempre hablará de la madre y el bebé confundidos y lentamente separados después.



Mariela, habiendo sido alumna de Manuel Pérez Sánchez, ilustra sus apartados con material resultante de sus observaciones de bebés con sus madres. Y uno se puede reconocer sintiéndose comprendido, contenido y no culpabilizado.

Un año para toda la vida. Del mismo modo que el embarazo marca un antes y un después, el primer año de vida de un niño es significativo ya que durante el mismo *"nos transformamos mes a mes de una manera que va a marcarnos toda la vida. Nunca más se aprenderán tantas cosas y tan esenciales. Llorar, mamar, reír, esperar, querer, jugar, despedirse, hablar, andar"*. Llorar, comer, dormir,... con su singularidad y siempre en relación con el otro.

Y desde esa perspectiva de relación y emoción es de donde nos habla Mariela, para entender todo lo que ocurre en esos momentos.

Hace constantes referencias a Winnicot y, por lo tanto, hable de lo que hable, la alimentación, el sueño, el control de esfínteres, siempre lo va a hacer dándole el sentido dentro de la relación de esa madre y ese bebé que están confundidos al principio y después separados; pero esto no suele ser algo sencillo y matemático, medible en cantidades de leche y cambios de comida, simplemente prescritos por la pediatra. El camino de ser una personita que encuentra placer y ajuste en la relación con el otro que le ayuda poco a poco, no sin pena o dificultades, a ir separándose y diciendo no, soy yo diferente a ti. El papel del padre es primordial, pero en este libro también se habla de sus sentimientos cuando se siente excluido de esta experiencia.

Generalmente olvidamos reconocerlos. Recuerdo a mi pareja preguntando a un amigo que había tenido un hijo cómo estaba, ya que a veces ni se le pregunta. La madre mira al bebé y el resto a esa pareja. Reconocer los sentimientos de este hombre para quien su pareja cambia totalmente, y quien va a ayudar a que esta mujer se separe de este bebé, también es importante.

Este libro nos acerca de forma amena y clara al mundo emocional de la madre y el bebé, y nos ayudar a entender mejor a los bebés y el sentido de sus acciones.

Psicoanálisis de bolsillo en la línea de Winnicot, lleno de contenido y profundidad.

El entrecomillado y la cursiva corresponden a notas explícitas de la autora. ■

Al pasar el puente

Daniel Garmendia

"No se pierde lo que se ha tenido; se pierde lo que no se ha tenido"

Ana, asistente social, de mediana edad, en ocasiones deambulaba por las calles porque pasear sin rumbo le proporcionaba sensación de libertad, de liberarse un poco de sus rutinas y siempre cabía la posibilidad de descubrir algo nuevo. Aquella tarde, después de un largo tiempo curioseando por los rincones de la ciudad entró en una zona comercial, se detuvo delante de un escaparate, observó lo que exhibían y comenzó una de esas habituales inspecciones a las que se sometía delante de las lunas de los establecimientos. En el proceso del minucioso y obsesivo examen las dos preguntas que acudían a su mente, no por repetidas cedían en el grado de su intensidad: "¿Soy yo ésta que veo?" "¿Cómo he llegado hasta aquí?" Le provocaba estupor y asombro las transformaciones que el paso del tiempo había efectuado en su cuerpo; donde antaño emergía exuberancia y coquetería el presente le devolvía laxitud y una cierta abulia; la viveza de la mirada había sido substituida por una expresión apagada; ello la sumía en un trance metafísico acerca del paso del tiempo y de la fragilidad de la existencia. Agobiada, miró el reloj y caminó presurosa hacia la cita que tenía con su familia, su marido y sus hijos. El calor de la falta de respeto tan sano que presidía las relaciones de sus hijos la reconfortaron y sintió un pellizco de bienestar.


Inmaculada Arriaga

Por la noche, ya en casa al abrigo de la quietud y el silencio Ana meditaba en cómo asumir aquellos inmensos contrastes entre el sentimiento que produce la felicidad y la infelicidad, y que era más dulce el sabor de la alegría que el de la tristeza; absorta, percibió cómo lentamente le invadía la melancolía: reflexionaba en cómo ocupaba sus días, en que le convendría hacer ciertos cambios; se interrogaba si la vida le había substraído lo que tuvo o en realidad nunca lo tuvo y no fueron más que sueños; pensaba en el oficio de vivir.

Ana, desvelada, con un ligero sudor frío que la hizo desprenderse de la bata, como tantas otras veces se

dispuso a contarle cosas al papel para ahuyentar los malos espíritus. Garabateó una primera frase: "no se puede escapar de la corriente, la cuestión estriba en cómo colocar las velas".

Ana, no era totalmente consciente, pero la monotonía que se había instalado en su vida la llevaba a rebuscar entre las cenizas un poquito de fuego, a poder atisbar un presagio de bonanza; rompió folios, se animó, se desanimó porque sus confidencias acerca de sus desvelos más profundos debían quedar adornados con un toque poético con el que ella se identificaba plenamente.

En esa sensación infinita de instantes cual náufrago, Ana aferrada al bolígrafo, escribió:

"Acompañar, compartir, dejarte tocar por los sueños y deseos infantiles, despertar al niño dormido; la complacencia instalada, la complicidad sostenida.

El viento soplando, ululando, el cuerpo dolorido buscando su dignidad, parar los afanes, tomar conciencia de la postura y en la lentitud la expansión y una profunda respiración, sentir y nada más; la mirada no se nutre de la realidad del objeto sino de la subjetividad del sujeto: la irrupción entrañable, envolvente, mágica de ángulos insólitos en el enfoque de la cotidianeidad; la brisa acaricia el rostro y los barrotes metálicos acogen al resguardo de su firmeza.


Aurelio Aranaga

Abrirse al mundo, vivir, desde lo sencillo, fugacidad perpetua, ausencia de pensamiento, mano de niño que se arrulla en la tuya, hojas verde marrón otoñales lanzadas al agua, comida de peces, y ver como los Sherlock Holmes diminutos observan, indagan, exploran, y el tiempo huracanado se detiene manso en su placidez; y ese cuerpo, digiriendo la impotencia de no mantener el camino grácil, heroico y visceralmente utópico que se va, se yergue fatigoso aupado a la dignidad buscada al amparo de los niños padre y en el no deseo lo tienes todo.

¡Oh nubilidad, primavera vital, fertilidad, creación, juro mantenerte: ni el verano de la madurez, ni la hojarasca caduca de la decrepitud borrará tu explosión perenne! "

Ana, cansada, se acurrucó en simetría con la espalda y piernas de su marido y esperó el sueño ronroneando un persistente monólogo interior acerca de cómo la vida nos mueve y nos enreda. ■

Álvaro Beñaran es pedagogo y **Jon Pérez de Arriluzea** psicólogo. Ambos son formadores de la Asefopp y profesores de la Escuela de Psicomotricidad de Bergara

Las dificultades del niño en el contexto escolar. Principios de intervención.

El trabajo de ayuda en las dificultades del niño necesita primero ser situado en el contexto concreto en que se realiza. No es lo mismo trabajar en el seno de una institución especializada, en una escuela o en un despacho privado.

En este artículo, como previo a uno posterior en el que hablaremos sobre la especificidad de la ayuda psicomotriz (lo que sucede dentro de la sala de ayuda psicomotriz), exponemos los ejes básicos que pensamos deben ser tenidos en cuenta a la hora de abordar cualquier proceso de ayuda, dentro del contexto escolar.

"La mejor prevención es una buena educación" es una frase que, no por muy usada, pierde su absoluta vigencia. Y en ello está la educación psicomotriz. Pero, a pesar de todo, los malestares surgen, y aparecen las dificultades, algunas de las cuales encuentran respuesta dentro del marco educativo, y en otras parece que la acción educativa se hace insuficiente para dar una respuesta adecuada, y son dificultades que persisten e, incluso, se agudizan. ¿Qué hacer entonces? ¿Cómo desde el terreno educativo, desde la Escuela, se puede ayudar a enfrentar las dificultades, los malestares de algunos niños, de algunas familias.

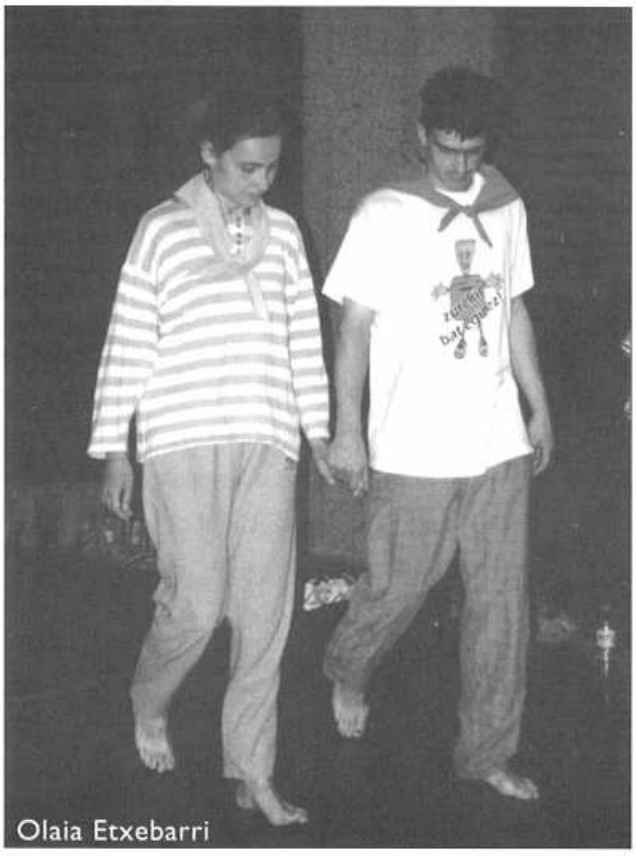
En nuestra opinión, son varios los ejes de la aportación que desde la escuela se puede realizar ante las dificultades.

1. Profundizar en la intervención educativa, en cuanto a sus objetivos, contenidos, espacios, tiempos, etc.
2. Trabajar las actitudes de los educadores, en el sentido que, por ejemplo, posibilita el proceso de formación personal en práctica psicomotriz.
3. La relación familia-escuela.
4. La labor de los equipos de ayuda dentro del marco escolar (y aquí entraría lo que denominamos ayuda psicomotriz como un posible recurso).
5. La relación entre la Escuela y los equipos e Instituciones de ayuda terapéutica y social.

Álvaro Beñaran y Jon Pérez de Arriluzea

A continuación, pasamos a exponer de qué manera se pueden ir articulando estas cuestiones en los procesos de ayuda:

En cuanto a la relación familia-escuela es evidente la importancia de los sistemas de acogida y adaptación que hoy se están desarrollando en numerosos centros, en la escolarización de los niños de 2 y 3 años. Procesos que, a nuestro entender, no deben ir sólo dirigidos a facilitar el tránsito del niño del ambiente familiar al escolar, sino también servir para dar acogida a las familias dentro de la escuela y establecer las bases de una colaboración necesaria (diríamos imprescindible), para una coherencia en el proceso educativo del niño pequeño. Es dar un lugar a la familia y un lugar al profesorado, para que construyan en colaboración ese marco de estabilidad y seguridad que el niño pequeño necesita.


Olaia Etxebarri

La creación de este espacio de comunicación y colaboración, entre familia y escuela, podríamos decir que permite realizar una gran labor de prevención con respecto a las dificultades, y que, en el caso de que éstas aparezcan, las condiciones de intervención y las posibilidades de éxito son mucho mayores.

Esta creación de espacios y tiempos para el encuentro entre profesores y padres supone reconocerse mutuamente como interlocutores válidos, en el mismo nivel, pero en roles distintos. Esta relación de colaboración supone compartir al niño en lo común y no entrar en la disputa.

Por lo tanto, cuando surge la dificultad, si existe esta relación previa, se cuenta ya con unos canales y un marco establecidos que permiten acometer la dificultad en un clima de contención y comprensión, necesarios para sostener el dolor, el sufrimiento que la situación pueda estar causando.

Estas estructuras de colaboración implican una serie de actitudes que son trabajadas en la formación de la práctica psicomotriz, y que deberían formar parte del bagaje personal y profesional de todo educador y profesional de la ayuda:

- La escucha.
- El acogimiento y la aceptación del niño y la familia "tal y como son y están ahora" y no "tal y como nos gustaría que fuesen".
- El ajuste y el acompañamiento sin perder la propia identidad.

Esto significa que la Escuela escucha, comprende, se ajusta y acompaña, pero habla a la familia con claridad sobre la dificultad, y le propone colaborar, desde su propia identidad educativa, no asimilándose a la familia, ni rechazándola.

El esfuerzo será tratar de establecer un punto de vista común, lo que exige promover estrategias de colaboración desde todos los ámbitos implicados en el proceso de ayuda, desde la "co-responsabilidad".

Si se logra esto, podríamos decir que el 50% del proceso de cambio está hecho. Ya luego, desde esta base de colaboración se puede acudir a las diversas intervenciones específicas que se precisen: ayuda psicomotriz, terapia, ayuda social....en donde habrá que extender el clima y las actitudes de colaboración antes expuestas.

En resumen, en el marco escolar, con respecto a los malestares y las dificultades que precisan otro nivel de ayuda, se puede aportar:

- Un contexto educativo que escuche, comprenda, acepte y acoja la dificultad. Aquí es en donde pensamos que la práctica psicomotriz educativa, su comprensión del niño y las actitudes que desarrolla en el educador, realiza una interesante aportación a la Escuela.
- Un clima de colaboración y co-responsabilidad con las familias, previo a las dificultades.
- Unos sistemas de detección y observación de las dificultades: la sala de psicomotricidad es un buen lugar para ello.
- Recursos de ayuda dentro del marco escolar, bien integrados con el trabajo del profesorado, y dentro del ambiente de colaboración familia-escuela.
- Actitudes de apertura hacia las Instituciones y equipos terapéuticos y de ayuda social, creando canales adecuados de colaboración, que permitan una correcta derivación en el tratamiento de las dificultades, acompañando a la familia y estableciendo los sistemas de co-responsabilidad entre los diversos profesionales de los diferentes niveles de intervención en el proceso de ayuda.

Con esto último quisiéramos terminar: creemos que los profesionales de todos los niveles (educativo, de ayuda, terapéutico, social) tenemos mucho por hacer en cuanto a la creación de esos contextos de colaboración y co-responsabilidad, alejándonos de actitudes de desconfianza y competencia.

Os proponemos, pues, para terminar, las actitudes del psicomotricista como un posible punto de partida para la creación de estos contextos de intervención en la ayuda: la capacidad de escucha, de comprensión-empatía, de ponerse en el lugar del otro, de acoger y acompañar, respetando la identidad del otro y manteniendo la propia, el ajuste y la capacidad de transformar y ser transformado, que es una de las claves de la existencia y el desarrollo del ser humano, tal y como Bernard Aucouturier señala. ■

informaciones

La Escuela de Psicomotricidad de Bergara informa

- El plazo de matriculación de la 17ª promoción (2004-2005) de Formación Bienal en la Práctica Psicomotriz se abrirá el próximo mes de octubre.
- En un plazo breve recibiréis información sobre la formación en Ayuda y Terapia psicomotriz.
- 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", para el exalumnado y dirigido por M. Á. Domínguez Sevillano. Tendrán lugar los sábados de 10 a 14 horas. Se os informará de las fechas.

• La Escuela de Bergara, en colaboración con el IFAS (Diputación de Bizkaia), celebrará un Curso de Psicomotricidad los días 13, 14, 15 de junio.

• Cursos de sensibilización: Vitoria-Gasteiz (19, 20, 21 de septiembre) y Bilbao (21, 22 y 23 de noviembre), dirigidos por Miguel Ángel Domínguez Sevillano y Mª José Intxausti Gabilondo. Se admitirá a las personas por riguroso orden de inscripción.

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

VI Jornadas de Práctica Psicomotriz, Reeducación y Terapia

7, 8 y 9 de noviembre de 2003
Palacio Europa de Vitoria-Gasteiz

Programa

• Bernard Aucouturier (Presidente de la Asociación Europea de Escuelas en Práctica Psicomotriz):

-"Una mirada sobre el pasado: el nacimiento de la Práctica Psicomotriz". Proyectará algunos viejos documentos como "Bruno" y films pedagógicos con un análisis posterior con su mirada actual."
-La Práctica Psicomotriz hoy: los conceptos y los principios del nivel educativo y terapéutico". Desarrollará sus ideas sobre el desarrollo psicológico del niño por la vía motriz.

• Alberto Lasa (Presidente de la Sociedad Española de Psiquiatría y Psicoterapia del niño y el adolescente): "Psicomotricidad y Psiquiatría: Psicopatología del desarrollo motor y del esquema corporal".

•Eneko Landaburu, doctor psicoterapeuta (socio y fundador de Sumendi): "Cómo ayudarnos para poder ayudar a la infancia".

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 Carné (aspirante). Espaço Néctar. Rua Barão de Mesquita 131- Sobrado CEP 20540-000 Tijuca - RIO DE JANEIRO, RJ (Brasil) Tel/fax: (21)2567-3376. E-mail: nectar@gbl.com.br

Normas de colaboración

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

- La extensión en la sección destinada al "Dosier" y "Resumen" será de 60 líneas, y de 100 en la de "Cuenta tu experiencia".
- Si es posible, enviar en diskette con formato PC o mediante correo electrónico.
- Adjunta las fotos e ilustraciones oportunas, a poder ser originales y de buena calidad, para facilitar su posterior reproducción.
- Escribe brevemente cómo quieres que te presentemos en tu artículo. Es conveniente señalar las frases o ideas que se quieran destacar en el artículo.
- Si utilizas referencias bibliográficas, utiliza las formas estándar.
- El artículo debe ser enviado a la Escuela de Psicomotricidad, Uned (Marixa Berriozabal). 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 _____ **Herrialdea** _____ **P.K.** _____
Población *Provincia* *C.P.*

Telefonoa _____ **Posta elektronikoa** _____
Telefono *Correo electrónico*

Helbideratzea/*Domiciliación:*

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

Urterako harpidetza (2 ale): 11,00€ *Suscripción anual (2 ejemplares): 11,00€* *Internacional: 15,00€*

cuadernos de psicomotricidad

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

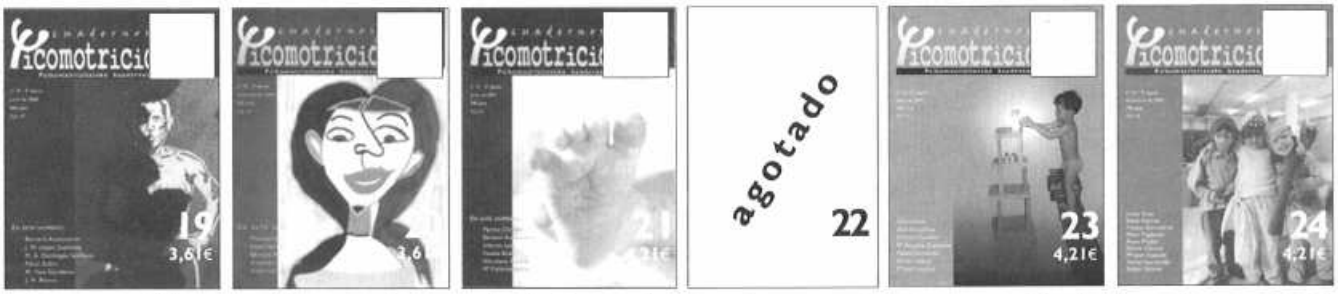
Números atrasados

Izen-abizenak _____
Nombre y apellidos

Helbidea _____
Dirección

Herria _____ **Herrialdea** _____ **P.K.** _____
Población *Provincia* *C.P.*

Telefonoa _____ **Posta elektronikoa** _____
Telefono *Correo electrónico*



Rellena esta ficha y escribe en cada portada el número de ejemplares que te interese recibir. Envíanosla con el justificante del ingreso en la cuenta 2101021737001 1094026 por el importe correspondiente. Los recibirás en unos días.



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

Diagnóstico, orientación y tratamientos de niños y adolescentes

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

AURIN

Centro de Psicología y Psicomotricidad

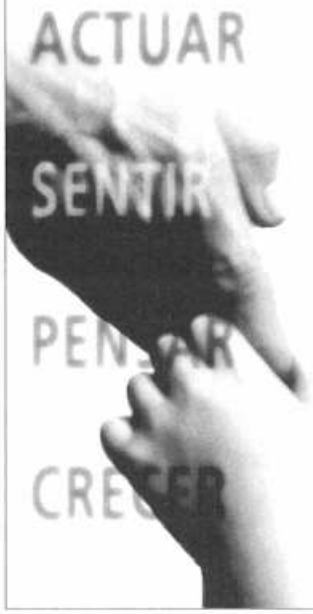
Marisa Angulo Gutiérrez

Terapia Infantil con apoyo familiar y escolar

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

Kiribil

Centro de Psicología y Psicomotricidad



ÁREAS DE ACTUACIÓN

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

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

Colón de Larreategui, 26-1º 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

DONOSTIA - SAN SEBASTIÁN

HONA HEMEN ZIENTZIA AURKITZEKO FORMULA:

PRESENTAMOS LA FÓRMULA PARA DESCUBRIR LA CIENCIA:



[jakin + jolas]^2 = miramon

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

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

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

Mikeletegi Pasealekua 45. DONOSTIA

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

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

[ciencia + diversión]^2 = miramon

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

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

- 156 experimentos interactivos.
- 10 exposiciones temáticas permanentes.
- Planetarium.
- Observatorio astronómico.
- Exposiciones temporales.
- Programas educativos para centros escolares.
- Programas didácticos.
- Parking y fáciles accesos.

Mikeletegi Pasealekua 45. SAN SEBASTIAN

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

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

www.begira.com

kutxa
gizarte ekintza
obra social