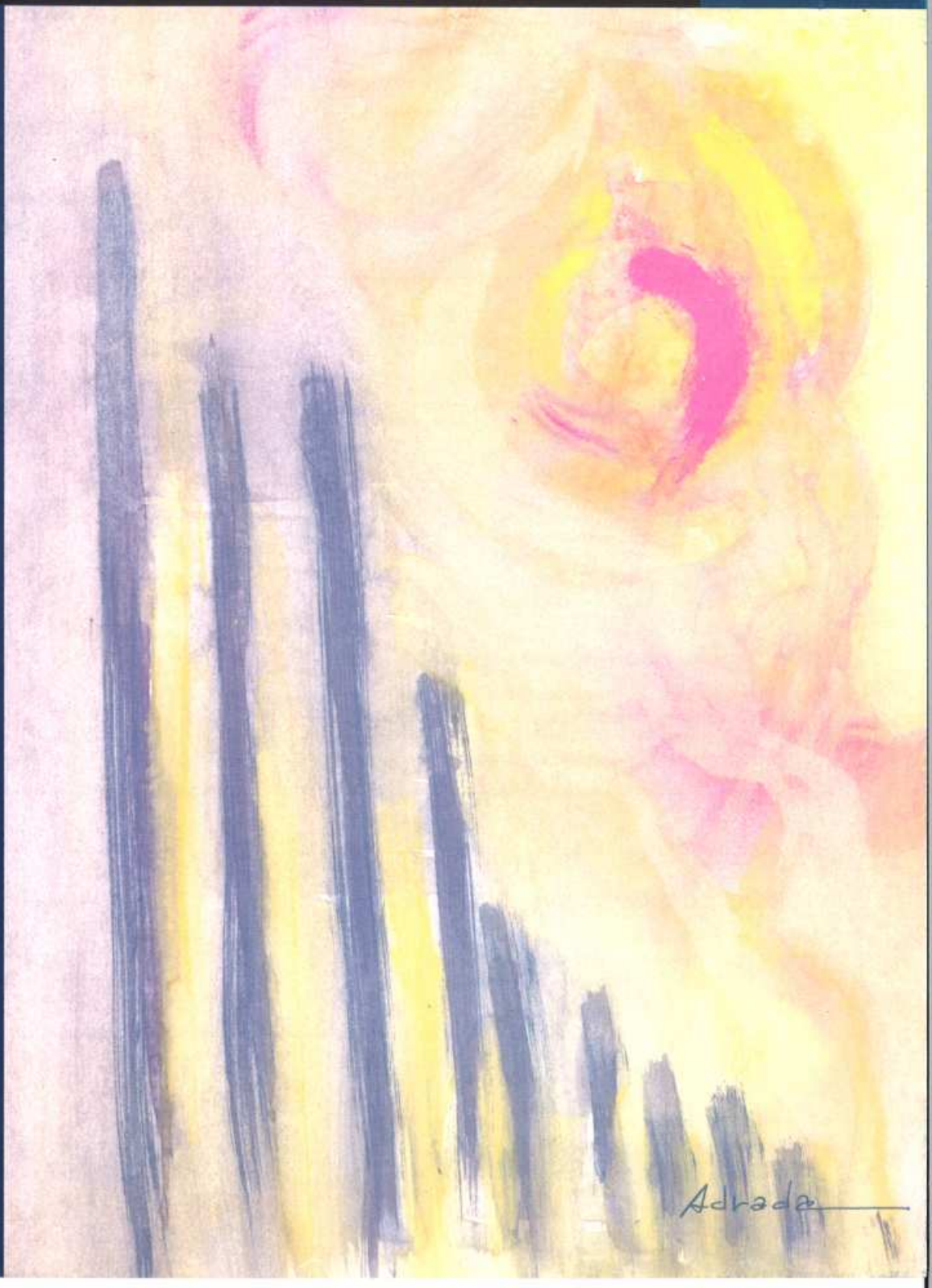
cuadernos de Psicomotricidad

Psikomotrizitateko kuadernoak

BERGARAKO UNED GIPUZKOA

Escuela de Psicomotricidad

nº 26 - 2ª época
Diciembre de 2003
5,50 €



Silvia Carné
Roger Dodémont
Amparo La Moneda
Manuel Marroquín
Haruko Minobe
Daniel Garmendia
Pedro Barea

cappi

CENTRO DE AYUDA PSICOMOTRIZ Y PSICOLOGIA INFANTIL

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

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

Elena Rodríguez Ibarrondo
psicóloga, pedagoga y terapeuta psicomotriz

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

CENTRO DE RECUPERACION ESCOLAR

profesionales de la educación

Gabinete psicopedagógico y sala de psicomotricidad

Manoli Jiménez

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

Natividad Sánchez Marco
Pedagogoterapeuta y psicomotricista

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

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

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

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

CENTRO PSICOPEDAGÓGICO NAHIA

JON PÉREZ DE ARRILUZEA
Psicólogo
Terapeuta familiar y de grupo
Psicomotricista

ÁLVARO BEÑARAN
Pedagogo
Pedagogoterapeuta
Psicomotricista

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

CENTRO DE PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA

Diagnóstico, Reeducación y Terapia
Reeducación y Terapia psicomotriz

Ana García Olalla
Pedagoga y Psicomotricista

Marian Pascual
Psicóloga y Psicomotricista

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

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

BERGARAKO UNED
GIPUZKOA

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

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

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

DIRECTOR:
Miguel Á. Domínguez Sevillano

COORDINADOR
Ricardo Fernández. Munilla

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

COLABORACIONES:
Silvia Carné
Roger Dodémont
Amparo La Moneda
Manuel Marroquín
Haruko Minobe
Mª José Intxausti
Daniel Garmendia
Pedro Barea
Juan Cruz Polentinos

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



"Despertares" de Rosa Adrada
(profesora de la E.H.U)
Acuarela sobre papel (31'5x23cms.)

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

Silvia Carné: "Sobre el origen de las alteraciones psicomotrices: Algunas reflexiones." 8

Roger Dodémont: "El psicomotricista en la escuela infantil" 13

Amparo La Moneda: "El lenguaje en las sesiones" 17

ENTREVISTA

Manuel Marroquín 21

CUENTA TU EXPERIENCIA

Haruko Minobe Pérez: "De la teoría a la práctica: Una sensación agridulce" 31

RESUMEN

Mª José Intxausti: "Qu'est-ce qui fait courir l'enfant?" de Bernard Aucouturier y Gerard Mendel 36

ESCRITOS BREVES

Daniel Garmendia: "El amor de mi hijo: Un espejo de placer" 39

HUMANIDADES Y SALUD

Pedro Barea: "Cuerpos extraños y singularidades en escena" 41

INFORMACIONES 44

editoriala

"Nolako gurasoak dituen ikusita" edo "ama nolakoa den ikusita, ez naiz harritzen haurra... izatea". Makina bat aldiz entzun edo esan dugu hori! Ale honetako artikuluan Silvia Carnék gurasoen eta nahasmendu psikomotoreen arteko loturaren gaia planteatzen digu, kontu handiz eta jardun psikomotorean oinarrituz

Ba al dago jardun psikomotorea lantzerik gurasoekin* lanik egin gabe? Ba al dago haurrari laguntzerik gurasoek parte hartu gabe, hau da, gurasoak eta profesionalak elkarlanean aritu gabe? Haur txikiak heltzeko prozesuan gurasoei dagokien lekua zehaztea batetik eta psikomotrizitate-gelako esku-hartzea eta familiarekiko harremana egoki egituratzea bestetik, ezinbestekoak dira horretan diharduten profesionalentzat.

Gurasoak al dira haurraren ongizateen eta ondoezen errudunak, arduradunak, eragileak, biktimak...? Zein da amaren, aitaren eta beste famili egitura batzuen... betekizuna? Gurasoen eta gurasoek haurrarekin (nahita edo nahigabe) dituzten harremanen garrantzia kontuan hartu behar den arren, gelako jardueretan ez dugu beti horma horren babesera jo behar, hau da, edozein eragozpen edo blokeo sortzen bada, ez diogu errua berehala familiari egotzi behar. Ez. Gelak eta psikomotrizistaren gaitasun eta ahalmenek nortasun propioa dute haurraren aldakuntza-prozesuan, eta argi eta garbi bereizi behar da zer dagokion gurasoen eta haurraren arteko harremanari eta zer psikomotrizistaren eta haurraren artekoari.

Esanak esan, egia da batzuetan familiak haurrari ez diola aldatzen eta eboluzionatzen uzten. Baina egia da, halaber, beste batzuetan psikomotrizistak berak egiten duela hori, ez delako haurraren eskari eta beharrak jasotzeko eta eusteko gauza. "Prestatzea eta ezagutzea ezinbestekoa da harremanetan haurrarena zer den eta psikomotrizistarena zer den jakiteko" esan ohi dugu. Baina hau ere gainera dezakegu: "Prestatzea eta ezagutzea ezinbestekoa da haurra heltzeko prozesuan familiarekiko harremanarena zer den eta psikomotrizistarekiko harremanarena zer den jakiteko.

Orekari buruz hitz egin behar dugu, orekari buruz. Oreka kontrako indarren arteko elkarreraginaren emaitza da beti, baina elkarreragin horren proportzioa desorekarik ez sortzeko behar dena izaten da. Kausa-efektuaren linealtasuna alde batera utzi eta elkarreraginez eta zirkulartasunez bete behar dugu eguneroko jarduna, batik bat gure gelan dagoen haurrak familiakoekin duen harremanari dagokionez.

Familia, haurra, psikomotrizista, haurraren historia, lehengo eta oraingo harremanak, bere nahiak eta fantasiak, ekintzak eta hitzak, etab. dira, besteak beste, elkarreraginari esker haurrari aldatzeko eta heltzeko bidean edo blokeo-egoeretan aurrera egiten lagunduko dioten faktoreak. Psikomotrizistaren trebetasunak lantzea aipatutako gai guztiei beharrezko bermearekin aurre egiteko gaitasunak hartzeko aukera ematen duen bideetako bat da. Eta horretan ari gara. ■

*.- Editorialean "guraso" hitza orokorrean erabiltzen dugu eta haurren ardura izan dezaketen bestelako figurak edo famili egiturak ere hartzen ditu barne.

editorial

"Con esos padres" o "con esa madre, no me extraña que el niño sea..." ¿Cuántas veces no lo hemos escuchado o dicho? En este número un artículo de Silvia Carné plantea el tema de la relación entre los padres y las alteraciones psicomotrices de una forma muy cuidadosa, utilizando además la práctica psicomotriz como base para ello.

¿Se puede trabajar la práctica psicomotriz sin trabajar con los padres? ¿Se puede ayudar a un niño sin colaborar con sus padres, sin que ellos colaboren con los profesionales? Aclarar el lugar de los padres en el proceso madurativo del niño pequeño, así como estructurar adecuadamente la intervención en la sala de psicomotricidad con la relación con la familia, es una necesidad del profesional de esta práctica.*

¿Son los padres culpables, responsables, causantes, víctimas... de los bienestares y de los malestares del niño? ¿Qué lugar dar a la madre, y al padre, y a otras estructuras familiares? Tener en cuenta la importancia de los padres, de la relación (consciente e inconsciente) que han establecido con el niño, no debe suponer construir un muro de protección con respecto a la práctica en la sala, de forma que cualquier atasco o bloqueo en el trabajo sea inmediatamente dirigido a la familia como causante. No, la sala y las capacidades y competencias del psicomotricista tienen su propia identidad en el proceso de cambio del niño, debiendo separar con claridad lo que corresponde a la relación padres-niño y lo que corresponde a la relación psicomotricista-niño.

Es verdad, sin embargo, que, en ocasiones, la familia no permite el cambio, la evolución del niño; pero también es cierto que, en otras ocasiones, es el propio psicomotricista quien no lo permite porque no puede acoger, sostener, contener, la demanda, la necesidad, los deseos del niño. Solemos decir: "Formarse, conocerse, para saber qué es del niño y qué es del psicomotricista en la relación". Podemos añadir: "Formarnos, conocernos, para saber qué es de la relación familiar y qué de la relación con el psicomotricista en el proceso de maduración del niño.

Equilibrio, tenemos que hablar de equilibrio. Y el equilibrio siempre es el resultado de la interacción de fuerzas opuestas en una proporción que hace que no surja el desequilibrio. La interacción, la circularidad, frente a la linealidad del causa-efecto, es lo que debe impregnar nuestra práctica y, en especial, en lo relativo a la relación con la familia del niño que entra en nuestra sala. Es decir, la familia, el niño, el psicomotricista, su historia, sus relaciones pasadas y actuales, sus deseos y fantasías, sus acciones y palabras, etc son, entre otros, factores que en interacción pueden ayudar a que el niño entre en un camino de cambio y maduración, o en una situación de bloqueo. Trabajar en las actitudes del psicomotricista es uno de los caminos que facilita unas competencias adecuadas para hacer frente a todas estas cuestiones con las garantías necesarias. En ello estamos.

(*).- Se utiliza la expresión "padres" en la editorial como generalización de cualquier otro modelo de figura o estructura familiar que se haga cargo del niño.

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, compañeros/as. Aprovechando este apartado de la revista de psicomotricidad, deseo haceros partícipes de una idea particular.
Me gustaría que se destinase un espacio de la misma dedicado a la reflexión, a exteriorizar a través de la escritura aquello que cada uno de nosotros llevamos dentro, a contar nuestras experiencias más intensas, nuestros deseos, anhelos y miedos internos que han ido apareciendo a lo largo de nuestra vida.
Entiendo que esta propuesta nos lleva a realizar una reflexión personal profunda y que, por supuesto, puede resultarnos difícil.
Bajo mi punto de vista es una forma de compartir, de acercamiento entre nosotros, y quizá, al leer las diferentes experiencias, podamos entender que no estamos tan lejos los unos de los otros, porque muchos aspectos de las mismas pueden ser un reflejo, no en el todo, pero sí en alguna particularidad, de lo que cada uno llevamos en nuestro interior.
Deseando que todos nos animemos a sacar, aunque sea un poquito de lo mucho que llevamos dentro, se despide de vosotros con un fuerte abrazo
Mónica Vadillo Maruri.

La acción como creación. Leyendo un texto de H. Matisse encuentro palabras. "Crear es expresar lo que uno lleva dentro de sí mismo. Todo esfuerzo de creación auténtico tiene lugar en nuestro interior". Y también: "se enriquece interiormente con todas las formas de las que se declara dueño y que ordenará algún día al compás de un ritmo nuevo". No puedo evitar pensar en las semejanzas que hay entre el proceso de creación, así entendido, y la acción del niño. Acción-creación que le permite decirse, pero también apropiarse de su entorno y ordenarlo para poder entenderlo. "El auténtico creador ha sabido ordenar todo un conjunto de actividades cuyo resultado es la obra de arte". Tal vez sólo nos quede ser capaces de captar y entender ese ritmo que cada uno llevamos dentro. Lo más curioso quizás de todo el texto sea su titulo: "debemos mirar toda la vida con ojos de niño". ¡Pues eso!

Olalla Aurrekoetxea Fernández

Hola, soy subscriptora de la revista y la leo con gran interés por la variedad de artículos que ofrecéis. En este número de junio se hace una reseña muy interesante del libro "Un año para toda la vida". Me gustaría leerlo, pero para localizarlo, sería bueno saber la editorial que lo ha publicado. Si os es posible saberlo, os agradecería me lo facilitaseis.
Gracias por el esfuerzo de realización de la revista.
Un cordial saludo
Mari Karmen

dossier

Silvia Carné, psicóloga clínica, fonoaudióloga y posgraduada en Psicomotricidad y Patologías del lenguaje, es directora de Espacio Néctar, Centro de Práctica Psicomotriz Aucouturier de Río de Janeiro. También es miembro de la Sociedad Brasileña de Psicomotricidad (SBP) y aspirante a formadora de la Asefop. La traducción de este artículo, escrito en colaboración con el Equipo Néctar, es de M. Á. Domínguez Sevillano.

Sobre el origen de las alteraciones psicomotrices: Algunas reflexiones

"Podemos pensar en la infancia como un proceso gradual de formación de una creencia. Creencia en personas y cosas que se construyen poco a poco, a través de innumerables buenas experiencias" (Winnicott, 1982, p. 41).

El nacimiento inaugura, efectivamente, un proceso de maduración neuromotora y psicológica que tendrá como resultado la constitución de una unidad original somatosíquica: el sujeto.

Los cuidados y el investimento afectivo de la madre* aseguran la supervivencia del recién nacido e imprime en su cuerpo marcas significativas que se mantendrán y actualizarán durante toda la vida. Estas transformaciones tónico-emocionales recíprocas irán, poco a poco, siendo engramadas en el cuerpo del bebé constituyendo la base de su identidad. Será a través de estas informaciones somáticas que la noción de unidad se esboza.

En una atmósfera de placer compartido, el niño va distanciándose poco a poco de una relación simbiótica con la madre –necesaria inicialmente– dando sus primeros pasos en la búsqueda de su autonomía e individuación. El niño, desde su origen, es un individuo en formación que depende de un investimento narcisístico por parte de los padres para potenciar y constituir su "verdadero Self". Para Winnicott (1982), **"Un verdadero Self comienza a tener vida, a través de la fuerza transmitida al débil Ego del lactante por la complementación de la madre de las expresiones de omnipotencia del lactante"** (p. 133). El niño va constituyendo gradualmente su representación e integrando, también en sí, la representación del objeto. Entretanto, es muy necesario que los padres hayan tenido, en su primera infancia, unas condiciones favorables en el desarrollo de su narcisismo y, por tanto, de su "verdadero Self". El origen de este investimento narcisista inicial recibido por el niño está directa-

(*).- Es preciso comprender a la madre como la persona que se ocupa de la función materna. No se trata sólo de la madre biológica sino también de una figura femenina. Como sabemos, cada vez más, en los tiempos modernos, el padre viene ocupando una función maternante.

mente ligado a la historia originaria de sus progenitores.

Zornig, S. (2000): **"La relación originaria entre el adulto y el niño se establece en un doble registro: del lado del niño y de su autoconservación prevalece un desamparo que hace que él necesite de una "ayuda extranjera" (como denomina Freüd) para sobrevivir; sin embargo, del lado del adulto los mensajes sexualizados, mensajes no verbales, verbales o comportamentales, presentes en los primeros cuidados; enigmáticos para el niño ya que no tiene capacidad para entenderlos e integrarlos, pero también enigmáticos para el propio adulto porque hacen referencia a su inconsciente"** (p. 143 y 144).

Un niño sólo puede vivir y expresar sus sentimientos si encuentra un medio favorable en el que se sienta comprendido, acompañado, que le valorice y que introduzca, poco a poco, de manera asertiva y respetuosa, los límites necesarios y estructurantes para su desarrollo.

Desde muy temprana edad, el niño ya es capaz de "percibir" las necesidades inconscientes no satisfechas y los conflictos narcisistas de los padres. Habiendo sido ellos impedidos de vivir y expresar auténticamente sus sentimientos originales en la infancia, estos padres se viven incapaces de investir narcisistamente a sus hijos o, al contrario, investirlos excesivamente. Las necesidades afectivas de los padres se manifiestan durante toda la vida, como una búsqueda incesante de encontrar su "verdadero Self" reapareciendo fuertemente después del nacimiento de los hijos.

La interrelacion entre los conflictos narcisistas de los padres y las alteraciones psicomotrices del niño.

En 1914, en su artículo sobre"Introdución al Narcisismo", Freüd destaca la importancia de los padres en la constitución del narcisismo del niño, resaltando que el amor de los padres por los hijos equivale a la "revivencia" de su propio narcisismo primario. Nasio, J.D. (1989): **"Se produce una "revivencia" y una "reproducción" del narcisismo de los padres que atribuyen al hijo todas las perfecciones y proyectan en él todos aquellos sueños a los que ellos tuvieron que renunciar. El narcisismo primario representa una especie de omnipotencia que se produce en el encuentro entre el naciente narcisismo del bebé y el renaciente de los padres"** (p. 49).

Entretanto, las vivencias dolorosas, frustrantes y humillantes de la infancia de los padres, así como los desajustes tónico-emocionales inscritos en su propio cuerpo, se traducen, después del nacimiento del niño, en forma de idealizaciones aprisionantes y/o perversas. El modo encontrado por los padres para garantizar la inmortalidad de su Yo y defenderse de estas "revivencias" inconscientes consiste en utilizar una fuerte pulsionalidad dominadora sobre el hijo. De este modo el niño es conducido a renunciar a sus propios sentimientos y a inhibir su libre expresividad, afectando el desarrollo natural de sus pulsiones, originando un exceso de angustia que bloquea o altera sus producciones fantasmáticas.

El niño, en el proceso de encontrar su "verdadero Self", manifiesta su sufrimiento y sus conflictos

reprimidos, que se presentan y expresan por la vía corporal. La represión de los sentimientos y el aprisionamiento en una imagen rígidamente idealizada por los padres acarrean una inestabilidad afectiva que se manifiesta a través de alteraciones psicomotoras, como por ejemplo, fragilidades, inestabilidades, tics, etc.

El niño frente a un ambiente poco estable y empático se siente amenazado por el adulto. La función defensiva del "falso Self" es la de proteger y ocultar el "verdadero Self". De este modo, los sentimientos que no pueden ser expresados generan los primeros traumas narcisistas, interfiriendo posteriormente en la resolución del conflicto edípico, afectando al desarrollo de su sexualidad. Como el sufrimiento psíquico del niño no puede traducirse en palabras, éste se presenta en forma de síntomas psicosomáticos.

El ritmo de vida actual también fortalece las dificultades de los padres. La vida agitada contribuye a camuflar sus conflictos, disminuyendo el tiempo disponible para reflexionar sobre ellos mismos, para acompañar y valorizar el desarrollo y el ritmo natural del niño. Los padres se sirven del camino intelectual para comunicarse con el niño, generando un exceso de estímulo cognitivo que inhibe la dimensión infantil y lúdica del niño. En estos casos lo intelectual se convierte en un mecanismo de defensa necesario para la supervivencia del niño.

Los padres, en función de sus dificultades e intentando evitar el encuentro con su historia personal, estimulan el desarrollo precoz del niño, transformándolo en un pequeño adulto, capaz de ofrecer un buen pensamiento lógico. Mientras tanto, estos niños se vuelven incapaces de saltar libremente, de vivir su pulsionalidad motriz, de comunicarse auténticamente y de descentrarse hacia el mundo.

El "falso Self" se caracteriza por una personalidad ficticia defensiva que genera sentimientos de impotencia, de displacer, de regresión, de disimulación y/o de perversión. El niño pierde todos los sentimientos de autenticidad, en la tentativa de conservar su objeto de amor.

Estos conflictos vividos por los padres en su infancia se repiten con sus hijos, y así, sucesivamente; y es solamente en un espacio terapéutico que tales conflictos pueden ser aclarados y elaborados, con el objeto de interrumpir este ciclo de repetición y sufrimiento.

La importancia del "espacio de la palabra" en la Práctica Psicomotriz Aucouturier (PPA).

Con mucha frecuencia nos encontramos con relatos que expresan claramente los conflictos narcisistas de los padres durante la infancia, y que acarrean consecuencias graves en la calidad de relación con el niño.

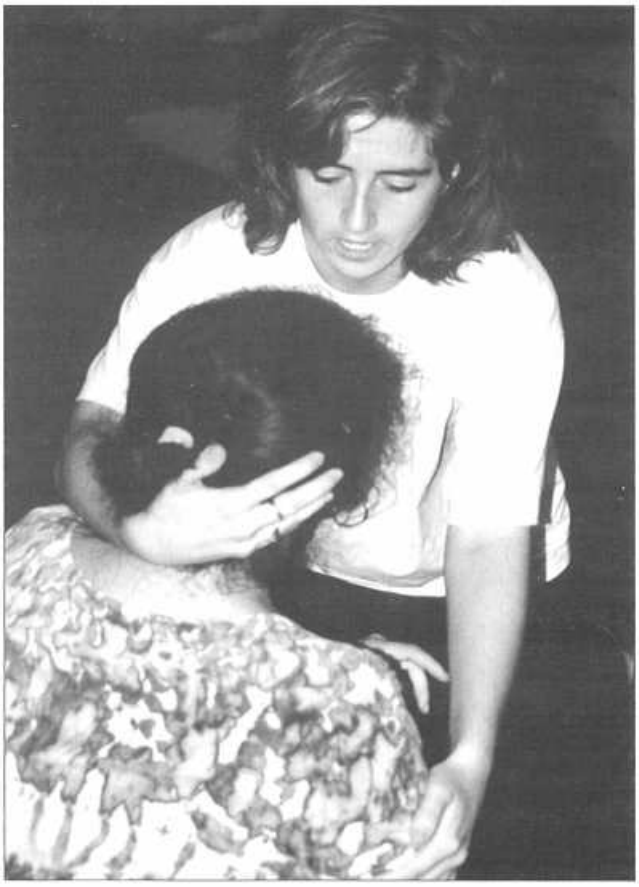
Cuanto más confiados se sienten los padres con el proceso terapéutico, más fácilmente reconocen la importancia de los momentos de reflexión y más profundamente se sumergen en su historia personal.

No podemos pensar en ayudar al niño, sin prever un acompañamiento y una atención también a los padres. Es esta una condición fundamental en la clínica con el niño y uno de los objetivos de la P.P.A. La ca-

lidad de los encuentros con los padres asegura la continuidad y la eficacia de la ayuda terapéutica.

El "espacio de la palabra" forma parte del marco de la P.P.A., siendo su objetivo principal abrir un canal de comunicación con los padres, intentando ayudarlos a comprender el origen de las alteraciones del niño, así como a crear también, la posibilidad de una participación activa en el proceso de ayuda al hijo.

Este trabajo intenta ofrecer un espacio acogedor y respetuoso que posibilite la reflexión sobre sí mismos y sobre las posibles interrelaciones entre las alteraciones del niño y la historia de los padres.



El "espacio de la palabra" tiene, de este modo, el objetivo de examinar las relaciones establecidas entre los padres y el niño. Es en este espacio en el que los padres son capaces de descubrir y aceptar emocionalmente la verdad de la historia única que fue su infancia; muchas veces ellos pueden identificar un sentimiento antiguo de vacío, de alienación, de abandono, de exceso de exigencia, de falta de respeto, etc, y estos descubrimientos les llevan a reconocer una compulsión y a reencontrarse con la pérdida a través del hijo, ya que el "Self" del niño está directamente ligado al "Self" infantil de los padres. Zornig, S. (2000): **"la cuestión exhibida por los padres tiene su lado opaco, al vehiculizar algo del inconsciente de los padres en relación a su implicación en el síntoma del hijo, y también una vertiente enigmática para el niño, pues éste procura responder a la demanda de los padres, pero sólo puede traducirla sintomáticamente, construyendo por medio de la producción fantasmática su neurosis infantil"** (p.144).

Es en el "Espacio de la palabra" donde los padres perciben que el proceso terapéutico no es una fábrica en la que el niño viene a modelar un patrón ideal de comportamiento impuesto por la sociedad y mucho menos un lugar donde el niño va a vivir un proceso de soledad, sin la participación afectiva de los padres.

Inicialmente, este trabajo es realizado por el psicomotricista que acompaña al niño. Entretanto, en función de la evolución, puede ser indicado a uno de los padres o a la pareja un proceso terapéutico con otro terapeuta, La ayuda consiste en un proceso dialéctico de descubrimientos, cambios en el comportamiento

y, sobre todo, de atenuación de los sufrimientos, tanto de los padres como del mismo niño.

Los padres son capaces de reconocer sus exigencias y sin embargo siguen mostrando preocupación en imponer y transmitir valores morales rígidos. Frecuentemente, resaltan el hecho de tratarse de patrones educacionales heredados de los propios padres y que, aparentemente, tienen validez. Esta reproducción de comportamiento es, en muchas ocasiones, una manutención defensiva de una idealización de sus propios padres, evitando de este modo el encuentro con una realidad psíquica depresiva, cargada de necesidades narcisistas insatisfechas.

Los padres necesitan realizar un duelo de estas imágenes parentales idealizadas, comprendiendo que algunas raíces de libertad fueron cortadas en su propia infancia y que sus necesidades básicas no satisfechas destruyeron y/o inhibieron también parte de sus ilusiones y de su "verdadero Self".

Muchas veces, estos descubrimientos se acompañan de sentimientos de culpa, de rabia y vergüenza. No obstante, es sólo a partir de una calidad en la relación terapéutica, en un área de confianza, respeto y acogimiento, como estos descubrimientos pueden ser dichos con palabras y asumidos. Esta toma de conciencia establece, efectivamente, una nueva dinámica relacional entre los padres y el niño.

De este modo, poco a poco, el proceso terapéutico del niño va evolucionando; los síntomas van atenuándose y los padres se sienten más libres de desarrollar su propio patrón de educación y de relación con el niño, comprendiendo mejor sus dificultades, como afirma Winnicott, D.W. (1982, p.94): **"obtenemos más del amor que de la educación".** ■



BIBLIOGRAFÍA

NASIO, J.D. Os 7 conceitos cruciais da Psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, editor, 1989.

WINNICOTT, D.W. A criança e seu Mundo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, editor 1982.

WINNICOTT, D.W. O ambiente e os Processos de Naturaçao. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1982.

ZORNIG, S. A Criança e o infantil em Psicoanálise. Sao Paulo. Editora Escuta, 2000.

Roger Dodémont es psicólogo y formador de la Asefop en la Escuela Belga de Psicomotricidad. La traducción ha corrido a cargo de Juan Cruz Polentinos.

El psicomotricista en la escuela infantil

La práctica psicomotriz, tal y como nosotros la consideramos con Bernard Aucouturier tiene cada vez un lugar más central en los diferentes dispositivos propuestos al niño en las instituciones que le acogen.

Nuestra práctica es portadora de una manera de considerar al niño en la dimensión emocional, pero también sensorio-motriz, imaginaria, simbólica, cognitiva de su maduración. Esto es, en una dimensión educativa y preventiva. Por otro lado, podemos detectar los trastornos de la expresividad motriz del niño y ayudarle u orientarle hacia un marco terapéutico.

El hecho de tener en cuenta los diferentes aspectos del desarrollo del niño implica, naturalmente por parte del psicomotricista que quiere llevar a cabo esta práctica en una institución, preocuparse por el proyecto educativo que se lleva a cabo en ese lugar. Le será necesario, en primer lugar, hacer un trabajo de sensibilización y de información a los que toman las decisiones, pero también, y sobre todo, a los padres y al personal directamente relacionado con el niño.

Esto supone un discurso claro sobre su práctica, su dispositivo y los diferentes objetivos, así como una capacidad de adaptación a los diferentes interlocutores con los que se encuentre. Acto seguido, el psicomotricista abordará la realidad de la institución, la escuela infantil, que es el caso que aquí nos concierne.

No me será posible, en el marco de este artículo, abordar al detalle todos los aspectos del trabajo del psicomotricista en la escuela infantil. De su perfil, me quedaré con algunos aspectos poco abordados

que plantean algunos interrogantes. Entre los aspectos previos al inicio de las sesiones con los niños nos fijaremos en los puntos siguientes:

- En el caso de que la escuela infantil no disponga de un lugar específico y suficientemente grande, el psicomotricista deberá efectuar un riguroso estudio de los espacios potencialmente utilizables. Quiero referirme por ejemplo a los pasillos y otros halls que abiertos a otros espacios, más o menos pequeños formarían en conjunto un espacio suficientemente valido para realizar una sesión. Adecuar ahí de la mejor manera posible el material en función de la estructura espacio temporal de la sesión, será la etapa siguiente.
- Las condiciones periféricas de las sesiones son otro elemento para tener en cuenta en sí mismas. Quiero referirme al "timing" (temporización) de las sesiones en función de la dinámica de los grupos, de la composición de los grupos de niños, de la participación de las educadoras, de las condiciones de entrada y salida de los grupos, de los tiempos de discusión de las reuniones de síntesis, etc. Todas estas realidades hay que prevenirlas lo mejor posible con el fin de estar preparado antes, durante y después de las sesiones.
- Las sesiones regulares de la práctica psicomotriz, serán los tiempos fuertes del trabajo del psicomotricista, y los niños serán los primeros beneficiarios. No volveré sobre el marco ya conocido para los niños que están empezando a andar (gateo). Llamo vuestra atención sobre los principios y los finales de las sesiones. Naturalmente sobre el tiempo de reaseguración por el lenguaje que es un momento fuerte, sobre todo si el "narrador" asocia bien su expresividad motriz (sobre todo su mímica, su voz, sus gestos) con la cualidad del texto de la corta historia, del cuentito o de la cancioncilla. La calidad de las imá-



genes (motrices, sonoras) que se proponen, serán mejor aceptadas, integradas e incluso anticipadas por los niños.

- El trabajo con los bebés que no han conseguido la verticalidad merecería por si sólo un largo desarrollo; no se puede hacer nada si no es con una estrecha colaboración con las educadoras. La triangulación de la comunicación, el trabajo en dúo, en trío, el apego y el desapego, la implicación tónico-emocional muy afinada, la atención al otro, la utilización de los objetos, la proxémica sutil y otra gran cantidad de cosas están en el centro de este trabajo con los bebés, que son los "especialistas" de la comunicación no verbal. ¡Hay tantos elementos en nuestra práctica que deberíamos aprender de ellos!
- El dispositivo de la práctica psicomotriz puede también ser utilizado con el fin de reencontrar al niño y sus padres, en interacción con todo el interés que una situación tal presenta.

¿Cuándo y con qué finalidad?

1.- En primer lugar, durante el periodo de lo que llamamos adaptación, tiempo variable según las instituciones, que permite a los padres a y los niños llegar a tomar contacto con el medio de la escuela infantil. Unas horas por día, durante unos días y en momentos diferentes de la jornada padres y niño empiezan a conocer el mundo de la escuela infantil... La experiencia nos muestra que la sesión de psicomotricidad es un momento privilegiado para acoger a los padres y a "un nuevo niño". La observación, la interacción, la integración en el grupo, se facilitan siempre y cuando esta intervención se haya preparado bien tanto con los padres como con el resto de los que intervienen.

Por otra parte, hay que prever un tiempo para la palabra después de la sesión. La flexibi-



lidad de nuestro dispositivo permite unas condiciones óptimas para facilitar el encuentro con el grupo de niños y las educadoras. El psicomotricista aquí juega plenamente el papel de "facilitador" de la comunicación, y esto con todas las personas en torno a la sesión de la práctica psicomotriz.

2.- Abordaremos una segunda situación en la que el dispositivo de la práctica psicomotriz podrá ser utilizado para hablar con los padres sobre la "realidad" de su niño.

Cuando el niño presente carencias de la expresividad motriz, más específicamente dificultades sensorio-motrices, dificultades en la comunicación, problemas de apego, etc., puede ser importante, después de un tiempo de reflexión y de trabajo en la escuela infantil, abordar el problema con los padres. Los encuentros e intercambios con los padres ajustados a su niño, no son problemáticos.

¿Cómo favorecer, por otro lado, el intercambio real con los padres "poco presentes", con los cuales es difícil comunicarse, a menudo poco conscientes de las necesidades de su niño, a menudo en situación conflictiva con él? Estos padres no vienen a las reuniones oficiales; dejan rápidamente al niño por la mañana (a menudo temprano), y tienen prisa por marcharse rápidamente cuando vienen a buscarle por la tarde (a menudo, tarde). Las educadoras se lamentan de que "no se les ve" y de que no se puede intercambiar con ellos.

Una estrategia posible es hacer una sesión de práctica psicomotriz con un pequeño grupo de niños (con más o menos dificultades), e intentar que corresponda el fin de la sesión con el momento en el que los padres vienen a buscar a su niño. Al principio, ellos se lo llevan como lo hacían cuando estaba en el grupo. Progresivamente, el psicomotricista les habla de lo vivido en la sesión, después de las dificultades que se han encontrado, de las observaciones de las educadoras. El diálogo puede comenzar a partir de esto, a menudo durante el fin de la sesión, después entrando en el grupo y, finalmente, en una reunión concertada.

Esto funciona... A reflexionar ¡y seguramente a adaptar...! ■

Amparo La Moneda González, maestra y psicomotricista;
aspirante-formadora de la Asefop. Es la creadora
del Centro de Práctica Psicomotriz de Zaragoza.

El lenguaje en las sesiones

Todos sabemos que hay muchas clases de lenguaje. También sabemos que dependiendo de nuestro lenguaje, los efectos pueden variar (mucha responsabilidad, ¿no?).

No quisiera aumentar nuestra exigencia o culpabilidad, que bastante nos han dado ya la cultura y la historia. Sólo trato de compartir mi reflexión sobre los tipos de lenguaje existentes y la utilidad de los mismos en las sesiones. Por otra parte, me parece interesante porque también es útil en nuestras relaciones, tanto didácticas como personales.

En las sesiones somos referentes y también nos decimos; por esto es importante un análisis de nuestro lenguaje. Entendiéndose lenguaje como expresión y comunicación, y a partir de los instrumentos que nos permite ejercer este don, voy a centrarme en dos grandes bloques muy presentes en las sesiones de la PPA (Práctica Psicomotriz Aucouturier).

Por un lado, el cuerpo y, montado sobre él, como a caballo (y deseando que no se desboque) la lengua, es decir el lenguaje verbal.

A.- **El cuerpo** es un instrumento de comunicación de una importancia ya conocida. En él podemos destacar:

1. **Apertura o cierre:** con nuestras extremidades, sabiendo que la apertura favorece el libre acceso del otro y es una manifestación de nuestra disponibilidad. Tanto en apertura como cierre, hay variantes llenas de matices, poniendo ejemplos: una mano abierta parece estar "dispuesta a recibir", unos brazos cruzados parecen decir "necesito protegerme", etc.
2. **Verticalidad:** sinónimo de autoridad.(en el sentido positivo, no me refiero al autoritarismo), disponibilidad en acompañar, uno está más dispuesto que si está sentado o tumbado.

3. **Tonicidad:** que se transmite en el contacto. Habla de nuestras tensiones o nuestro equilibrio. Incluso habla de nuestra ira o dominio (un ejemplo común en la escuela es coger a un niño de la mano cuando estamos enfadados); observemos el tono y lo que transmite.
4. **Distancia o proximidad:** en el ajuste o no de la relación con el otro. La distancia puede ser sinónimo de confianza y autonomía; un exceso de proximidad dice lo contrario. Analizar las situaciones puede hacer ver nuestros deseos o ajustes.
5. **Ritmo:** portador de nuestro propio ritmo o en consonancia con la necesidad del otro, jugando a su vez con simetrías o asimetrías.
6. **Emoción:** alegría, seriedad, enfado... Las emociones se reflejan en nuestra cara portando aceptación o no del otro y de las vivencias; si bien el estado de ánimo puede ser modificado con las circunstancias o momento que se vive, la consciencia facilita el jugar con las emociones para el ajuste; por ejemplo, la capacidad de sorpresa y su expresión para favorecer la transformación a niños que lo necesitan. Desde la calma podemos tomar distancia emocional y alternar en función de necesidades.
7. **Flexibilidad:** un cuerpo flexible denota una mente flexible.

Hay también expresiones globales con el cuerpo significativas y de utilidad. Por ejemplo, "dar la espalda" es ignorar y cuando esto se hace a un grupo de niños que hablan, se suelen callar por el instinto de especie (nadie quiere ser ignorado).

Sobre este tipo de lenguajes remito al libro de André Lapierre "El adulto frente al niño" que complementa estas aportaciones.

El cuerpo, nuestro cuerpo dentro de la sala, es un indicador también de cómo nos situamos frente al mundo, igual que lo observamos en los niños. Es también un referente para los otros.

B.- **El lenguaje verbal:** nuestro gran traicionero.

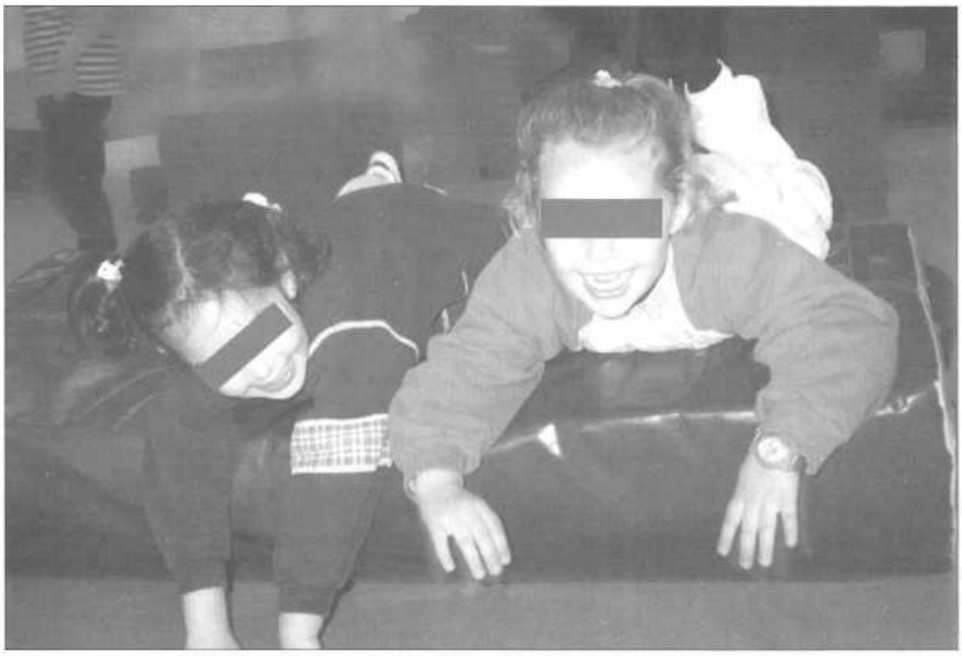
El lenguaje que expresamos hablando tiene una particularidad: cuando estamos atrapados en una emoción es difícil de controlar. Ahí nos puede salir todo lo que no quisiéramos decir. Lo mejor es no pegarse con el látigo de la culpa. Afortunadamente somos humanos y tenemos salidas airosas; por ejemplo, aprovechar los errores para aprender. Una de los sistemas de defensa del magisterio, es tratar de evitar el análisis para no culparse. Si nos culpabilizamos, la siguiente vez tendremos más rabia todavía y esta rabia no nos deja avanzar, nos destruye por dentro. Como dice Santana, "la rabia puede ser positiva si es constructiva, pero si es negativa es como un elefante entrando en una cristalería."

Por el contrario, si observamos qué es lo que hay, tenemos dos opciones: una, tomar nota y dejarlo pasar; y dos, cuando algo se repite mucho y nos da problemas, buscar la forma de solucionarlo. Por tanto, en el análisis del lenguaje evitemos el sufrimiento de tantos maestros cuando dicen: "¡Ay! se me ha vuelto a escapar, si ya lo sabía pero... qué

bruta soy", seamos buenos con nosotros mismos y simplemente... nos felicitamos por darnos cuenta del error y adelante.

Veamos qué tipos de este lenguaje, pueden darse en las sesiones:

1. **Descriptivo:** Haciendo espejo de lo que el otro hace. Puede dar seguridad en el sentido de saberse acompañado y observado. "Veo que te gusta hacer..."
2. **De reconocimiento:** También da seguridad. "Te has atrevido a..."
3. **Seguridad–ley:** "Tú puedes", o "NO", en un momento que va a hacerse daño o se lo va a hacer a otro.
4. **Aceptación:** "Sí", por ejemplo, cuando un niño duda en tirar la torre.
5. **De autonomía:** "Antes de saltar hay que mirar" invita a que cuando tu no estás presente, esto lo tendrá en cuenta de forma autónoma.
6. **De dependencia:** Si decimos "espera no saltes"o "cuidado", le estamos diciendo: dependes de mí. Cuando esté solo, ¿qué hará?
7. **Invasor:** Yo propongo, yo hablo, yo sugiero... y no dejo espacio al niño para que sea él quien se diga.
8. **De respeto:** "¿Qué ha pasado, con lo majo que eres se te ha olvidado algo?" Cuando alguien hace algo que requiere nuestra intervención. Esta frase no es lo mismo que decir: "tú tenías que ser" o "otra vez tú", etc., que resulta culpabilizadora y con falta de respeto a la persona.
9. **Interrogativo:** Aquí podemos ver dos vertientes:
   9.1. Para saber lo que ha pasado: "¿Qué pasa?" Y esto da inseguridad; los niños suponen que lo vemos todo (aunque no es así). Esta pregunta es causa de muchos chivatazos. Son una forma disfrazada de agresividad que el adulto acepta por conveniencia (enterarse), pero que no beneficia nada las relaciones.
   9.2. Para ayudar a pensar: "¿cómo se puede hacer?" o "¿cómo harías?" Esto favorece el pensamiento y la autonomía.
10. **Simbólico:** El "como si", el "¿de verdad o de menti-



ras?", un lenguaje necesario para ayudar a separar la realidad de la fantasía y que surge en toda la parte simbólica de la sesión. Su aclaración es importante.

A partir de aquí, es interesante proporcionarnos un lugar de encuentro, mediante análisis de video o un grupo de trabajo, para observar qué tipo de lenguaje usamos con más frecuencia y ver las repercusiones que puede tener en nuestra práctica. La mirada de los otros sobre nuestra comunicación, nos puede ayudar a perfilarla.

De todos los lenguajes, me quedo con: un cuerpo disponible para el acompañamiento y el silencio (éste es mi intento).

El silencio es vacío. El vacío puede ser llenado y es también el nacimiento del lenguaje. La falta de vacíos es la causa de muchos problemas en los niños. Pero esto sería motivo de una larga explicación.

En la formación de ayuda terapéutica se analizan más estos matices. Lo importante es reconsiderar que el silencio en las sesiones, puede ser más efectivo que mil palabras. El otro puede usar ese vacío si quiere y normalmente su expresividad aumenta.

Pero, claro, un uso ajustado del lenguaje, puede ser difícil. ¿Cómo mejorarlo?

Hay varias posibilidades. La formación personal (como instrumento de análisis), la ayuda de algún especialista o una persona que acompañe en este proceso.

Uno mismo debe conocer su situación y reflexionar sobre sus intervenciones, pero la riqueza de otras miradas es indiscutible.

¡Ojo! Sin maltratarse, contamos con nuestra propia fragilidad. ■

A **Manuel Marroquín**, catedrático de psicología y filósofo, le pertenece una dilatada trayectoria profesional. Su formación académica le llevó a recorrer medio mundo. Ha ocupado cargos de responsabilidad en la Universidad de Deusto, en la que es actualmente Director del Departamento de Psicología. Es autor de numerosos libros (La escucha como acompañamiento, La comunicación interpersonal, Desarrollo de habilidades sociales, etc.); también ponente en congresos y colaborador de numerosas revistas. Tanto el epicentro de su obra como su profesionalidad se sitúan en torno a la psiocología humanista y las relaciones interpersonales. Entrevista realizada M. Á. Domínguez Sevillano durante el setiembre pasado.

Manuel Marroquín

Manolo, eres un psicólogo humanista, un experto en la comunicación humana. ¿Qué es el humanismo?

Considero esta pregunta como auténticamente clave. Su respuesta, sin embargo, supondría un análisis histórico extenso que, no creo, estuviera indicado, precisamente, en una entrevista como ésta. Sí puede ser interesante, sin embargo, conocer algunos aspectos relevantes del devenir histórico del humanismo.

En su acepción más básica se podría afirmar que el humanismo hace del ser hombre una vocación de perfección, un proyecto de vida enriquecedor gracias al desarrollo esmerado de lo propiamente humano, mediante el ejercicio de la educación y la cultura.

Esto es así, precisamente, porque como ya decía Píndaro, se presupone que el hombre no es un ser acabado, sino un proyecto de sí mismo que debe cultivarse. Un humanista sería, por tanto, un educador de sí mismo y de los demás. De alguna manera y como primerísima definición del humanismo, podríamos considerarlo como toda aquella ideología o posición antropológica que pretende sacar el máximo provecho posible de los seres humanos.

Esta noción, verdaderamente básica, fue a lo largo de la historia enriquecida por muchos ideólogos y pensadores e incluso por determinados movimientos culturales y antropológicos. En concreto el Renacimiento fue una de las instancias que, de alguna manera, influyó más en el desarrollo del concepto del humanismo. No resultó, sin embargo, unánime el parecer de los humanistas renacentistas, aunque tuvieran, claramente, una posición básica común: el interés por el hombre y su dignidad y el privilegiado lugar que debería ocupar en el seno del universo. Podríamos decir, por tanto, que la apuesta humanis-

ta del Renacimiento desemboca en un compromiso social, cultural y educativo en pro de una verdadera promoción del hombre y de lo humano a través de la justicia entendida como filantropía, o sea, como un verdadero amor hacia el hombre.

Es claro que, otras muchas y múltiples instancias contribuyeron a enriquecer este concepto del humanismo como, por ejemplo, podría ser el humanismo integral de Jacques Maritain, que abrió este concepto a la noción de trascendencia. Pero dejando a un lado todos estos desarrollos de carácter más o menos histórico, creo que hoy tenemos que plantearnos el auténtico humanismo del siglo XXI, y en este siglo XXI tendremos que situar al ser humano en desarrollo pleno a través de su apertura, no solamente a ámbitos trascendentes sino a la realidad integral que le circunda. Tendremos, por tanto, que pensar en el nuevo papel del hombre en el cosmos y el universo, incluyendo una nueva manera de entender la justicia y la solidaridad, que tenga en cuenta a la humanidad actual, a los hombres futuros, y también al resto de la naturaleza en la que se engloba, es decir, debemos de situar al hombre en el centro del universo pero abierto a todos los interrogantes que este mismo universo le suscita.

¿Y la comunicación?

Su importancia es evidente, no en balde es la comunicación interpersonal el elemento clave en nuestra constitución personal. No es posible para la persona el no comunicar, siempre comunica, y de alguna manera, necesita de esa misma comunicación para su propia subsistencia. Hemos de afirmar, sin embargo, que no todas las comunicaciones, aunque aparentemente sean personales, lo son de manera que pudiéramos calificarlas como tales. Muchas comunicaciones, aunque se dieran entre personas, no merecerían el calificativo de interpersonales, puesto que el receptor de la comunicación es más bien considerado como un objeto y no como una persona individualizada, en ese caso la comunicación tendría un carácter objetal más que personal.

Desgraciadamente, muchas comunicaciones del acontecer cotidiano pueden incluirse en esta cate-



goría y no contribuirían, por tanto, a nuestro propio bienestar personal.

Los conflictos entre los seres humanos están ahí, por muchas y variadas razones. ¿Existe un déficit en la comunicación? ¿Una buena comunicación ayudaría a gestionarlos?

Esta pregunta se relaciona estrechamente con lo que antes hemos mencionado. ¡Claro que sí! Es evidente. Cualquier teoría de resolución de conflictos supone la comunicación; es decir, supone que nos comunicamos, supone que escuchamos y comprendemos lo que la otra persona siente, quiere o manifiesta con respecto al objeto del conflicto y, como es natural, dicha comprensión supone una comunicación. Cuando esta comunicación interpersonal existe, la resolución del conflicto se facilita grandemente, puesto que nos ayuda a evidenciar nuestras propias necesidades y las de la persona con la que existe el conflicto.

Sin embargo, para lograr este objetivo, es necesario que, como indicamos antes, nuestra comunicación sea realmente interpersonal, no objetal. Si nos cerramos en nosotros mismos, absolutizando nuestras opiniones y nuestros comportamientos o maneras de ser, es muy difícil que podamos tener una comunicación interpersonal verdaderamente auténtica. Nos comunicaremos porque siempre nos comunicamos, y de alguna manera la comunicación es inherente a nosotros mismos, pero no nos comunicaremos con una comunicación de calidad interpersonal que le haga sentirse a la otra persona como tal. Indudablemente el déficit, no de comunicación, sino de esta clase de comunicación interpersonal es algo que genera conflictividad y en definitiva soledad existencial.

Siguiendo con el tema de la comunicación, se podría decir que nuestra condición humana nos ha dotado de coherencias y de contradicciones. Desde ahí, y pensando en las controversias de las relaciones interpersonales, ¿sería saludable en ocasiones proponer al otro que olvide el quién y se centre en el qué, o somos irremediablemente proclives a sentir e interpelar al otro a partir de nuestros prejuicios?

Es verdad que la comunicación, como decíamos antes, auténticamente interpersonal facilitaría la resolución de los conflictos y, sobre todo, nos ayudaría a sentirnos más personas. Pero no cabe duda de que esto es difícil, y lo es porque nosotros no accedemos a la percepción de la realidad como tal, sino a través de diversos filtros con los cuales hacemos manejable esa misma realidad.

Existen filtros que pudiéramos llamar fisiológicos facilitadores de nuestra percepción de la realidad; pero además existen otros filtros que matizan y seleccionan esa misma realidad, como podrían ser los filtros culturales, que impregnados en nuestra propia vida, condicionan nuestra percepción de esa misma realidad. A ese mismo condicionamiento perceptivo contribuyen también nuestros propios filtros expe-

rienciales, producto de las experiencias que han jalonado nuestras vidas. La estabilidad predictiva de nuestras primeras impresiones, los estereotipos y posibles prejuicios se abastecen de esta subjetividad perceptiva.

A través de estos filtros todos nosotros elaboramos un mapa de la realidad claramente subjetivo, pero cuando esta subjetividad es muy extrema, no es que el mapa no sea la realidad, pero es que ni siquiera la representa. La comunicación, entonces, es muy difícil porque nuestros mapas-guía, nuestros prejuicios, nuestras primeras impresiones, en definitiva, nuestros filtros, pueden estar tan esclerotizados que hacen muy difícil la percepción adecuada de la misma realidad.

¿Quiere esto decir que esta necesaria subjetividad supone la imposibilidad de una relación interpersonal válida? La respuesta a este interrogante debe ser claramente negativa. No podemos dejarnos invadir por el pesimismo en algo tan profundamente humano, tan consubstancial a nuestra naturaleza de persona. Es, sin embargo, indudable que la absolutización de nuestras opiniones, creencias y valores nos lleva, muchas veces, a que la relación comunicativa sea más conflictiva y más difícil de concretar. Por el contrario, a medida que nos demos cuenta de la mediación de nuestros filtros, a medida que seamos conscientes de su subjetividad y los flexibilicemos sin proyectarlos en los demás, en esa misma medida estaremos construyendo comunicación, solidaridad y compañía.

Aportaría luz a estas reflexiones el concepto de empatía. ¿En qué consiste?

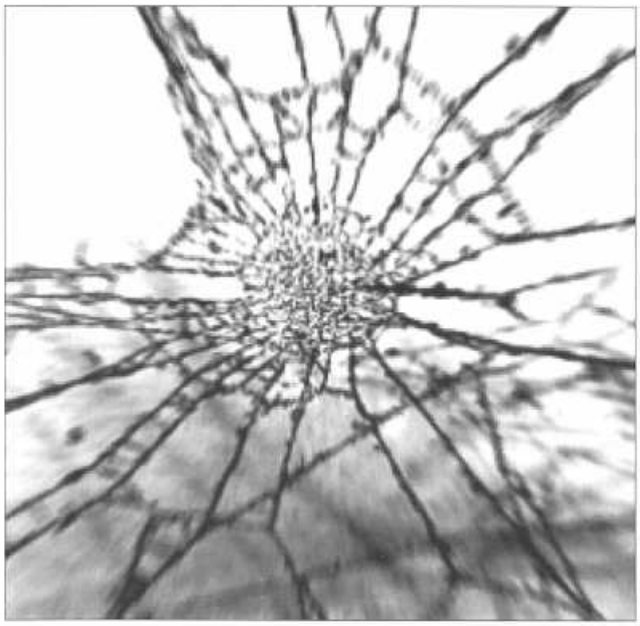
Evidentemente. Para la comunicación interpersonal tal y como la hemos definido, y sobre todo para la escucha, inherente a esa comunicación es básico y clave el concepto de empatía. No es éste el lugar para presentar lo que la empatía supone para. Rogers y para otros muchos, dentro de su escuela terapéutica, ni de exponer su evolución histórica, pero si quisiéramos definirla y, de alguna manera, poner de relieve su importancia en el momento presente.

Consideramos la empatía, en su sentir más básico, como la comprensión de las experiencias, conductas y sentimientos de la otra persona tal como ella las experimenta. Supone por tanto una total apertura de carácter no evaluativo ante las posibles comunicaciones de esa misma persona, aunque éstas expresaran opiniones, valores e ideologías distintas a las propias.

Muchas son las analogías propuestas para representar está comprensión empática como, por ejemplo, "meterse en la piel de la otra persona", o como dice el viejo proverbio indio, "calzar los propios mocasines de la persona que escuchamos", etc... Todas esas imágenes ponen de relieve la necesidad de conectar con el marco de referencia interno de la persona a la que queremos realmente comprender.

Quizá pudiera ser importante explicitar un poco lo que entendemos por "marco de referencia". Ro-

gers consideró la empatía como un modo de asumir comprensivamente la experiencia interna de la otra persona. Empatía, por tanto, para él, era sinónimo de percibir el mundo como la otra persona lo percibe. Apreciar cómo éste se ve a sí mismo, y dejar a un lado todas las percepciones situadas en el marco externo de referencia del propio sujeto. Dicho de otro modo, conectar con el marco de referencia perceptual de la persona, significa percibir la realidad tal como ella la percibe, desde su punto de vista y desde su propia experiencia.



Es evidente que una comunicación de estas características no puede realizarse sin esfuerzo, puesto que la axiología y mentalidad propias podrían ser obstáculos muy difíciles de soslayar a la hora de conectar con la otra persona. Si yo me apego tanto a mí mismo, a lo que yo veo, a mis propias opiniones, a mis propias experiencias, es muy difícil que pueda hacer ese esfuerzo demandado por la actitud empática.

Otro aspecto importante es el tema de la naturaleza de la empatía. Es verdad que algunos psicólogos, como Carkhuff y también inicialmente el mismo Carl Rogers, consideraban la empatía como una mera cognición, es decir, yo comprendo cognitivamente lo que la otra persona siente, entiendo lo que la otra persona vive o experimenta, pero no me dejo impactar emocionalmente por ello. Se atribuye por tanto a la empatía una mera naturaleza cognitiva.

Autores como Carkhuff, Berenson, Aspy, etc., mantienen esta misma opinión en el momento presente. Mi posición personal, coincidente con la última etapa "rogeriana", sería que sin llegar a considerar a la empatía como una sintonía emocional total con la otra persona (eso sería simpatía), sí sería prácticamente imposible no dotarla de un cierto carácter emocional o repercusión afectiva, producto de la comunicación con la experiencia de la otra persona. Si yo me estoy comunicando con alguien y ese alguien está experimentando determinados sentimientos, por ejemplo tristeza, depresión, frustración, etc., es muy difícil considerar que la naturaleza de mi comprensión empática pudiera ser únicamente cognitiva. Me inclino, pues, a admitir con otros múltiples autores, e incluso Rogers en su última etapa, la necesidad de una cierta repercusión afectiva de esa misma percepción que nosotros hacemos del ángulo de referencia de la otra persona. Esto nos acercaría a una concepción de la empatía más natu-

ral y humana y, en definitiva, más cercana a la misma persona con la que nos comunicamos.

¿Sería aceptable afirmar que existe una empatía tónico-emocional, es decir, una manifestación de la empatía a través de la expresión del tono corporal que evidencia nuestra aceptación y comprensión del otro sin mediar palabra?

No cabe duda que un concepto de empatía como el descrito ayudaría muchísimo más a la comunicación interpersonal, y nos haría sentirnos mucho más personas, facilitaría también la escucha de la que estamos tan necesitados. Se habla frecuentemente de comunicar, pero muchísimo menos de escuchar la comunicación de los demás; es decir, de entender y comprender a la persona desde la experiencia que dicha persona vive. Esta escucha para mí es clave y la empatía o comprensión empática, como queramos denominarla, es un ingrediente absolutamente necesario para conseguirla. Partiendo de esta afirmación no será difícil de comprender cómo la empatía pudiera mostrarse a través de una sintonía emocional, incluso con repercusión corporal, en la escucha de determinadas experiencias. Sabiendo que no somos un compuesto de dos realidades separadas, cuerpo-mente, o psique-soma, sino una realidad total; somos un cuerpo, no tenemos un cuerpo, no sería muy difícil de comprender como la reverberación o sintonía emocional, producto de la empatía, tuviera un reflejo en el propio ámbito corporal de la persona que la ejerce.

Muchos sentimientos y emociones nos invaden en la cotidianeidad; algunos de ellos nos hacen "mal vivir". ¿En qué residiría la aceptación de uno mismo?

Es verdad. Tenemos que reconocer que existen cantidad de sentimientos y emociones que nos invaden continuamente en el acontecer cotidiano de nuestras propias vidas y que nos hacen sentirnos mal. Realmente el tema de la aceptación de uno mismo y de las limitaciones propias siempre ha sido clave, no en vano es el objetivo que lograr en muchísimas terapias, o de muchísimas escuelas terapéuticas.

Goleman en sus trabajos sobre la inteligencia emocional ha expuesto diversos aspectos de necesaria consideración, que vienen a clarificar esta materia: el primer aspecto sería la conveniencia de un cierto conocimiento de uno mismo, es decir, cierto conocimiento de las emociones que nos embargan, las que estamos experimentando; una cierta metacognición reflexiva sobre cómo nos afectan las situaciones que vivimos o experimentamos. A partir de ahí, de ese autoconocimiento de uno mismo y de

las emociones que nos invaden, vendría un segundo aspecto importante. No basta con un conocimiento propio; por muy exhaustivo que éste sea, es necesario además aceptar las limitaciones incambiables puestas de relieve por ese mismo conocimiento, es decir, de nada sirve el conocimiento propio si nos rebelamos ante las limitaciones propias que frecuentemente palpamos en el acontecer cotidiano.

Entonces, la primera variable estaría constituida por el autoconocimiento y la segunda por la aceptación de las propias limitaciones descubiertas en este mismo conocimiento. Aceptación que debería provenir de una vivencia propia, del valor que tiene la persona por sí misma, no por comparación con los demás. En este sentido he de reconocer que me molestan horrores los términos ampliamente utilizados en la literatura anglosajona de "perdedor y ganador", "¡es un perdedor, es un ganador!". La persona que realmente se conoce y actúa de acuerdo con sus posibilidades y limitaciones, no estableciendo su propia felicidad por comparación, es siempre un "ganador". La felicidad auténtica tiene que nacer del conocimiento y aceptación propias, objetivo final, como he indicado anteriormente, de todas las escuelas terapéuticas.

Si la emoción sobreviene automáticamente y Freud dijo: "La emoción decide, la razón justifica", ¿estamos a merced de nuestras emociones?

Es claro que esta afirmación no supone que estemos a merced de nuestras propias emociones. Las emociones existen como estados de nuestro ser de naturaleza agradable o desagradable y es cierto que nosotros actuamos muchísimas veces movidos por sus impulsos. Pero esto no siempre tiene que ser así. Reflexionar, como nos aconseja Greenberg, acerca de tus sentimientos en vez de actuar impulsivamente, resulta básico en la integración cabeza-corazón. Una de las razones por las que resulta útil empatizar con los sentimientos de otras personas es que fomenta, precisamente, esa reflexión. Los sentimientos no son ni buenos ni malos, pero sí pueden ser adecuados o no. Una persona, por ejemplo, que experimenta la muerte de un ser querido, podrá sentirse triste y ese será un sentimiento adecuado, pero si esa persona se deprime y se aísla de todo el mundo, adoptando un comportamiento de huida de su propia actividad cotidiana, es evidente que su sentimiento o emoción es inadecuado. Esas emociones pueden y deben de ser reconocidas, guiadas y hasta cierto punto controladas en sus repercusiones. En este sentido, considero que el acercamiento propugnado por la psicología cognitiva es verdaderamente acertado.

Los sentimientos no son ni buenos ni malos, pero sí pueden ser adecuados o no

Hace años en una charla en la Sociedad Filarmónica de Bilbao insinuaste la idea del hombre entendido como una globalidad y no como una dicotomía cuerpo-alma. ¿Nos hablas de ello?

Sí, es cierto, y éste es un tema, el de la dicotomía cuerpo-alma o psique-soma, que ha sido muy discutido a lo largo de los años, pero sobre el que yo creo que hoy existe bastante unanimidad. No existe separación, no hay dicotomía entre el cuerpo y el alma, todo está implicado. Somos una unidad y una unidad constituida como persona única e individual. Es verdad que muchísimas veces hemos tratado estas realidades como algo separado o incluso antagónico. De hecho, muchas escuelas terapéuticas, por ejemplo el psicoanálisis u otras, han mantenido un acercamiento "mental" a la terapia, mientras que otras han propugnado el "cuerpo" como un mejor medio de ayuda terapéutica. Evidentemente se ha exclusivizado uno de los dos elementos, prescindiendo de la otra realidad, como si ambas fueran entidades separadas. Considero, sin embargo, que en estos momentos, el reconocimiento de la unidad alma-cuerpo nos tiene que conducir a planteamientos terapéuticos basados en esta misma unidad y no en una separación dicotómica de carácter conceptual, por fortuna superada.

El reconocimiento de la unidad alma-cuerpo nos tiene que conducir a planteamientos terapéuticos basados en esta misma unidad

Has profundizado mucho en los estudios de Frankl en un intento de dar sentido al sufrimiento humano y poder aliviar las tensiones que padece el hombre actual como el estrés, la depresión, la somatización; ¿es posible dar un sentido constructivo al dolor?

El problema del sufrimiento y del dolor siempre ha sido un tema de difícil solución. La áscesis cristiana tradicional basada precisamente en la división del alma y el cuerpo, concedía al dolor el valor de controlar y dominar los "deseos y pasiones corporales". Esta visión no es, sin embargo, admisible en la actualidad. El dolor y el sufrimiento no tienen valor por sí mismos y en sí mismos, es decir, no pueden ni deben ser buscados por su propia entidad. El problema hay que situarlo en el dolor y el sufrimiento inevitable. ¿Cuál es la posición a adoptar ante ese paro laboral o ante ese cáncer detectado, o esa enfermedad incurable? ¿La desesperación? ¿la mera resignación? Aquí la respuesta tiene que venir, necesariamente, de la necesidad de dotar de un sentido a ese sufrimiento y en el talante con el que uno se sitúa ante ese sufrimiento. Es indudable que la visión cristiana de la vida y la labor de Víctor Frankl con su acercamiento psicológico a la naturaleza humana, han contribuido a ayudar al ser humano a dotar de sentido al sufrimiento vital. Quizá ésta sea en mi opinión su máxima aportación, de indudable importancia en la realidad cotidiana.

Los niños en muchas ocasiones prueban al adulto, le provocan, como si estuvieran demandando algo como límites, normas, ser atendidos, queridos y escuchados... ¿Es posible una dialéctica entre actitudes de comprensión y tolerancia y el ejercicio de la autoridad?

Considero esta pregunta como clave en cualquier contexto educacional. No solamente considero posible la dialéctica referida, sino que la considero necesaria. Siempre me han parecido equivocados los simplismos dicotómicos. La mera tolerancia sin un ejercicio de autoridad responsable corre el riesgo de transformarse en libertinaje. El ejercicio de la autoridad sin escucha, cariño y tolerancia es tiranía. Precisamente en la adecuada y equilibrada interacción del binomio comprensión-autoridad reside el éxito de cualquier receta educativa.

Sería conveniente recordar que el mismo C. Rogers, padre como se recordará de la "no directividad", habló de ciertos límites, que debían de servir de marca a la relación terapéutica. Creo recordar que, precisamente, al tratar de la terapia de juego infantil, expuso con claridad esas limitaciones tendentes a situar adecuadamente la autoridad del terapeuta como elemento de aprendizaje.

Nosotros, profesionales de la Práctica Psicomotriz, influenciados por los postulados de la pedagogía no directiva, observamos que los niños en un clima de espontaneidad y a través de actos de juego logra muchos y variados objetivos y, al mismo tiempo, nos ofrecen una información valiosa sobre ellos, lo que ciertamente nos posibilita intervenir y ayudar; no obstante, constatamos que diferentes profesionales de la infancia presentan resistencias a dejar al niño en movimiento, siendo ello su principal medio de comunicación. ¿Qué opinas de ello?

Mi opinión aquí es también clara. Me parece que se cometería un grave error si se prescindiera de ese clima de espontaneidad al que alude la pregunta. No me considero experto en psicomotricidad, pero creo que no hace falta serlo para considerar que, precisamente, en la espontaneidad, en la actividad, en el juego, es donde más vitalmente se manifiesta el niño, donde más se evidencian determinados aspectos personales, que en otras circunstancias pasarían desapercibidos. Si queremos tomar en serio la afirmación de la realidad unitiva del cuerpo-mente a la que ya hemos hecho referencia anteriormente, también tendremos que admitir su aplicabilidad a la realidad infantil de la que forma parte el juego, no sólo como elemento observacional de comportamiento, sino también como herramienta de su modificación.

Para terminar, una cultura, una sociedad instalada en mayores actitudes de empatía, ¿ayudaría a hacer este planeta más habitable?

La mejora de esta sociedad en que vivimos pasa por la consideración del "otro" como ser humano

No quisiera pecar de reduccionismo en la respuesta a tan importante pregunta. Sé de sobra que multiplicidad de variables sociales, económicas, culturales, etc. podrían atribuirse influencia en la habitabilidad de

nuestro mundo. Reconozco también la fuerza egocéntrica, egoísta y potencialmente destructora que yace en el corazón de todo ser humano, por eso mi respuesta a la pregunta planteada tendrá necesariamente que tener un carácter utópico.

No me cabe la menor duda de que la mejora de esta sociedad en que vivimos pasa por la consideración del "otro" como ser humano, es decir, como persona con todo lo que ello implica. La empatía, con todo lo que supone de renuncia propia para comprender, aceptar y valorar al "otro", que como yo forma parte de este sociedad, se me antoja una condición necesaria para que nuestro "yo", necesariamente egocéntrico, pueda abrirse a la realidad de un "nosotros" compartido, que haga más habitable nuestro planeta.

Como recientemente se ha escrito (García Monge, 2003), el nosotros basado en la escucha empática, exige flexibilidad y comprensión, evitando el ansia de poder y supone un "yo" no considerado "centro y norma universal", sino un "yo" que se integra y crece, capaz de escuchar y de convivir con lo plural y diverso, sin pretender uniformar y estandarizar a los demás. Este "nosotros" no nace sencillamente del dato de realidad que me dice que además de mí existen otras personas, sino que implica un dinamismo difícil y arriesgado basado en el aprendizaje de la convivencia, la comunicación y comprensión. La empatía es clave para el logro de todas esas realidades.

Terminaré adhiriéndome a la afirmación de C. Rogers: "Será fácil entender la importancia social de la comprensión empática, si pensamos que en el fondo se trata de una actitud que contribuye a legitimar nuestra propia realidad de personas".

Muchas gracias. ■



Haruko Minobe Pérez es alumna de
la especialidad de Educación Infantil de
la Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao.

De la teoría a la práctica: Una sensación agridulce

El mero hecho de asistir a lo largo de este curso a una asignatura como es Desarrollo Psicomotor, me ha aportado e inundado de una agridulce sensación, que ha ido generándose tras un período de varios meses, cuando iniciamos el contacto y relación de esta asignatura para conocerla con más profundidad, y que consecutivamente se ha ido desarrollando durante un segundo período trimestral, en el cual, pusimos en práctica o pudimos relacionar lo aprendido con aquello que veíamos reflejado en un aula de niños de alrededor de cinco años.

Toda la teoría y conocimientos asimilados se verían actuando dentro de las sesiones de psicomotricidad, en las que hacíamos acto de presencia semanalmente.

Asistíamos a la realidad de la asignatura, a los momentos y acciones vividos por los niños, que demostraban la verdad de lo estudiado. Visualizábamos aquello que durante meses no vimos ni sentimos; por ello, en el instante de cruzar el umbral del aula por primera vez, me impregné de un cúmulo de sensaciones mágicas, variadas e indescriptibles que permanecieron a lo largo de toda mi asistencia.

Así mismo, lo he denominado como sensaciones agridulces ya que son una mezcla de sentimientos y experiencias originarias de emociones totalmente paralelas; nada que ver entre ellas. Unas con un toque dulzón y otras, sin embargo, tan agrias que dificultan su digestión.

Emociones personalmente satisfactorias y recordatorias de mi lejana niñez que, a su vez, hacían surgir una melancolía a causa del reconocido pasado al que pertenecían.

Pero no todos los sentimientos que emergen y desbordan mi cuerpo son o fueron tan digeribles; muchas otras, creaban tan acentuada angustia que tras las sesiones, no podía olvidar y pasar por alto

lo visto y experimentado en la sala, como si de un mal sueño se tratase. Allí se observa la vida real en vivo y en directo; ya no existían apuntes ni simples teorías donde basarse y aferrarse.

En el mismo instante en que entraba a esa sala, no podía hacer oídos sordos ni vista ciega a lo que presenciaba. Tienía que asimilar lo que veía tal y como venía pero, como seres humanos que somos, costaba mucho observar actitudes aparentemente tan sencillas e inocentes que de fondo aportaban un mensaje entre líneas y contemporáneamente darse cuenta de ello sabiendo leer y captar el mensaje real.

Me quedé exhausta al descubrir y presenciar en una única sesión todos los problemas y dificultades de tantos tipos y magnitudes, a los que a tan cortas edades muchos niños tenían que hacer frente.

Seres tan indefensos, inocentes, portadores de grandes sueños, aspiraciones e imaginación; maman desde que son traídos al mundo, los obstáculos que la vida propia les impone, impidiendo en muchos casos disfrutar de la infancia como debieran, y repercutiendo y reflejando en actitudes y comportamientos habituales en esa infancia marcada.

Está claro que en estas etapas de sus vidas no son conscientes de lo que les rodea, pero ellos mismos son los que expresan a su modo y manera lo que padecen.

Las carencias de afecto por motivos diversos o, en contraposición, la exagerada atención entre otros, son motivos fundamentales para que estos infantes sufran a lo largo de su niñez y se prolongue permanentemente, determinando así sus vidas.

Tras acudir y observar estas sesiones, mi manera de ver a los niños tomó un giro de ciento ochenta grados. Ya no veo a esos "mocosos" igual de simpáticos, llorones, graciosos... Ahora, cada vez que miro a uno, además de eso, quiero captar lo que detrás de esa mirada o detrás de un comportamiento se haya escondido. Tengo una inquietud dentro de mí que antes de comenzar estas clases no demostraba; al contrario, era una total indiferencia lo que sentía, pero me excuso por la ignorancia de la que estaba dotada en este tema.

El día que entré por vez primera a contemplar a esos "terremotos", mi asombro fue de lo más inesperado. Que yo recuerde, el comportamiento visto aquel día me dejó perpleja. No podía imaginar que a esas edades la educación de esos niños fuera tan elaborada. Ya no recordaba ni por experiencia propia que esos pequeños desbordan pura vida pero que también son capaces de saber estar cuando la situación lo requiere.

Sinceramente, el asombro fue espectacular. Todo el proceso que estaban desarrollando me deslumbró; empezaron la sesión despojándose de sus calzados y dejándolos ordenados en sus respectivos lugares; a continuación, todos tomaron asiento en los bancos para dar paso a una breve conversación y, curiosamente, para mi mayor impacto, todos ellos



respetaban los turnos para poder escuchar y ser escuchados.

Seguidamente, la clase avanzaba con la destrucción de los bloques de goma-espuma, que hacían función de muralla. Todos se preparaban para correr contra esa pared y del impacto derrumbar la construcción.

La euforia y el desfogue que manan estos niños al realizar estas actividades son inauditos. Esta acción, que parece una tontería, es fundamental para que el niño sepa que tras destruir se puede volver a construir, y así palpar con sus propias manos el significado de la permanencia.

Con las piezas de goma volcadas, llevan a cabo distintas construcciones, creando lo que su imaginación les sugiere.

Cada vez que veía a esos pequeños jugar, intentaba trasladarme en el tiempo y evadirme hasta poder revivir mi infancia mediante ellos. Pugné por viajar al pasado con lo que veía y cuando lo conseguí, me encontré con el desconcierto.

Es evidente que todos somos o fuimos niños algún día y que tenemos en común las características básicas de cualquier niño, pero intentando recomponer mi pasado y relacionándolo con el presente que estaba observando, encontraba más afinidad e identificación con una minoría de niños; me estuve comparando y analizando, y coincidía con un par de niñas como mucho, más que nada por el rechazo que siempre creaba a la hora de tener que compartir algún juego con otra persona. Prefería la soledad al bullicio de la multitud, y no era de mi agrado ceder a alguien aquello que deseaba disfrutar en su totalidad. Supongo que sería por el egoísmo del que está dotado el niño en estas edades.

Realmente no sé por qué prefería jugar conmigo misma antes que divertirme con el resto de mis compañeros, pero es algo que hacía y de cuyo porqué siempre me quedará la duda. Reconozco que viajar en el tiempo me hizo sentir con mayor intensidad la clase y no puedo negar el goce de lo que aquellos niños me ofrecieron.

Volviendo al asunto pendiente a cerca del desarrollo de la sesión, me queda decir que a la par que unos disfrutaban destruyendo y fabricando y al mismo tiempo interpretando mediante el juego, su entorno real en el espacio correspondiente del juego simbólico, otros saltaban, corrían, trepaban... en su espacio adecuado para emitir el placer que no podían retener bajo sus pequeños cuerpos, de modo que se precipitaban al espacio idóneo que en este caso se actuaba en el espacio sensoriomotor.

Lo más llamativo de todo es la agilidad que los niños poseen. En muchas ocasiones, observar el posible peligro al que se enfrentaban me creaba un nudo en la garganta que casi no me dejaba respirar; además, al estar acostumbrada a ver a los niños protegidos por la mirada de la madre que en demasiados casos es exagerada, me ha inducido a sobreprotegerlos; por eso, nada más ver saltar de las alturas a uno y lanzarse en picado a las colchonetas a otro, me ocasionaba una terrible inquietud, que a medida que pasaba el tiempo se calmaba, finalmente despreocupándome y enterrando ese nerviosismo en lo más hondo.

Una de las muchas cosas que he aprendido relacionado con este tema, siguiendo el hilo de lo mencionado, es la gran libertad que existe en esta sala.

Recordaba este lugar lleno de mandatos e imposiciones por parte de los profesores, pero ya no confío en mi memoria y puede que esa situación no fuese real y haya sido fruto de mi imaginación. El caso es que poseen más libertad de la que esperaba ver, siempre y cuando respeten unas normas básicas y, de la misma forma, respeten al resto de sus compañeros. Y si por algún motivo esto no se daba y se producían conflictos durante la sesión a raíz de la falta de respeto de algún compañero, existía un área denominada espacio de conciliación, donde las personas afectadas o involucradas en alguna riña, se acomodan en sus asientos preparados para la ocasión y debatían, dialogaban, hablaban y escuchaban el porqué de lo ocurrido y cómo resolver y salvar la discusión sin llegar a la violencia, canalizando la rabia hacia la vía del lenguaje.

Parece increíble que espacios como éstos, puedan crearse para niños de tan tempranas edades. Descubrir esto me supuso una gran admiración. La función de este espacio puede prevenir infinidad de problemas. Me parece estupendo enseñar desde tan jovencitos a dialogar y razonar, suprimiendo la violencia y, así, mejorando la convivencia.

Para dar por finalizado el resumen global de la sesión, queda contar las actividades que se realizaban en el espacio de representación, donde el profesor comenzaba narrando un cuento que luego tenían que saber continuar los alumnos para buscarle un final.

Tras disfrutar con la historia animada, los niños acudían a sus respectivos lugares para dibujar y colorear todo lo que se les ocurría. Este espacio, como es apreciable, se decantaba por el poco movimiento y acción, representando esa actividad mediante el dibujo y la construcción con maderas y plastilina: estaban pensando.

No podría contar todo lo que aprendí en estas clases, exponiéndolo sólo en unos cuantos folios.

Fueron muchos los conocimientos y sabiduría que interioricé, y no sólo a base de libros y apuntes, como es lo más corriente una vez alcanzada cierta

edad, sino que casi no fue necesario echar mano de ellos, aunque sí conveniente, para no olvidar, ya que las palabras se las lleva el viento y la memoria es muy traicionera.

Asistir a este tipo de sesiones se agradece con el corazón. Fueron alimento imprescindible para mí; me nutrí de nuevos saberes permanentes que me hicieron crecer como persona, subiendo peldaños día tras día. Esta es la verdadera asignatura a la que hago referencia a la hora de hablar de la sabiduría que se sustrae en los centros de estudio. Es en la única clase donde he aprendido a comprender lo aprendido, tanto por el interés que me genera la asignatura como por la metodología utilizada para impartir las clases.

Entrar al aula era trasladarme a un mundo nuevo, lleno de aprendizaje, interrogantes, interés, motivación, etc., que me arrastraban a una insaciable curiosidad. Además, en el ámbito de lo personal, cada día que traspasaba las puertas de esa sala mágica, fluía mi recuerdo hallado enterrado en lo más profundo de mi ser.

Ver a todos esos niños de tan cortas edades, hacía revivir la espesa y borrosa imagen de mi infancia, de manera que pude reconstruir con ayuda de ellos la infancia olvidada, que permanecía inmersa en el oscuro recuerdo.

Es conveniente visualizar lo estudiado, poder presenciar con tus propios ojos la generalmente aburrida teoría, que acaba por desmotivar y desinteresar a las personas sobre la materia que estudiar, aborreciendo el tema en cuestión sin una razón elocuente.

Siempre me he decantado por el estudio eficaz. Aprender compaginando libros y apuntes con el apoyo de ejemplificaciones visuales. Es decir, poder contemplar en la realidad los ejemplos y las bases en las que se apoyan las teorías establecidas. De ese modo, la interiorización de lo tratado, queda permanentemente registrado en la memoria. A eso se le denomina aprender; a ese algo que interiorizas y que tarde o temprano haces uso práctico de él.

Sin más, habiendo resumido de manera global la experiencia, sus aportaciones, y añadiendo mis pinceladas de color interpretando a mis anchas lo que estas sesiones me inspiraban cuando acudía a ellas, me despido hasta siempre, agradeciendo con toda el alma esta oportunidad. ■



resumen

Os presentamos un nuevo comentario de **Mª José Intxausti**. En esta ocasión, sobre la publicación "Qu´est-ce qui fait courir l´enfant?" de **Bernard Aucouturier** y **Gerard Mendel**.

¿Qué nos hace correr?

El libro que traigo a esta sección se titula Qu´est-ce qui fait courir l´enfant? Se trata de una recopilación de reflexiones teóricas de los autores B. Aucouturier y G. Mendel, que a veces se recogen en forma de discurso continuo y a veces se presentan como pregunta y respuesta –un formato que nos resulta familiar–. Todo ello se desarrolló en mayo de 1999 en unas jornadas de estudio sobre la Práctica Psicomotriz organizadas por la Escuela Belga. Al final del libro, Philippe Lemenu hace una breve presentación de esta Escuela de la que él mismo forma parte. Sin embargo, debo aclarar que no voy a hacer mi comentario sobre la versión original en francés, sino sobre una traducción que han hecho J. Laburu y N. Cobos con la colaboración de N. Sánchez. Vaya por delante mi agradecimiento a los tres, por el esfuerzo que en su día realizaron.

Comienza G. Mendel así: "El título de nuestro encuentro de esta mañana es: ¿Qué es lo que hace correr al niño? Como reflexión, estaríamos de acuerdo sin duda B. Aucouturier y yo (será él quien diga si es así), al pensar que el título completo que expresaría mejor el espíritu de nuestro trabajo, de nuestro encuentro, sería "¿qué es lo que hace correr al niño hacia la autonomía?"". Creo que este matiz que al inicio de su intervención quiere aclarar G. Mendel es clave (ya comenté anteriormente en esta sección su libro "La sociedad no es una familia", en el que estaba recogida parte de su teoría sobre la apropiación del acto y lo que él denomina "acto-poder". En 1998 publicó un libro que se titulaba "El acto es una aventura").

¿Por qué? ¿Cómo? ¿Y después?

¿Quién no ha tenido que hacer algo que le han mandado y que no quería? O, por el contrario, ¿quién no se ha empeñado en hacer algo que nadie le pedía pero que le resultaba de imperiosa necesidad? ¿Quién no se ha sentido incomprendido al ser juzgado por un agente externo, totalmente ignorante de las condiciones en las que se ha desarrollado un quehacer, y poco después no se ha visto intervenir ante una obra ajena como el más estricto de los inspectores?

El acto en sí tiene diferentes momentos, que podemos identificar en los protagonistas y sus "maneras". Los hay que imaginan un acto y esperan que venga otro a realizarlo; los hay que esperan el acto de otra persona para poder criticarlo, y así demostrar su habilidad en concebir actos perfectos; los hay que de tanta perfección en concebir el acto jamás pasan a la acción; otros, al realizarlo, se vuelven tan perfeccionistas que nunca lo acaban; otros, también minuciosos, llegan a concluirlo pero después mueren. El acto, en fin, tiene tantas historias como podamos concebir y no existe tan sólo en lo que respecta a su realización, sino también a los momentos anteriores y posteriores.



Y no digamos si el acto es compartido. Si hacer solo ya es algo complicado hacer con otro lo vuelve casi imposible, la cooperación es siempre rica si antes hay diferenciación de agentes, y luego, en la complementación aparece lo que ambos han hecho, y así es posible el reconocimiento de cada cual.

"Hacer para" se puede convertir en una variante de enajenación, que hace referencia, sobre todo, al primer paso que desencadena el acto, de quién es la iniciativa, pero que puede también hablar de la insatisfacción del después e, incluso, de "invasión" por vivir como ajena y externa la fuerza que nos hace actuar.

"... sin poder sobre vuestro acto, cuando está completamente dominado por otro, no sentiréis placer, ni emoción, ni sentimiento de una responsabilidad por producirlo. Si por el contrario, poseéis poder sobre lo que hacéis –poder que va desde la elección del acto y el control de las modalidades de su realización hasta lo que comporta un seguimiento sobre sus efectos-, encontraréis placer, motivación, sentimiento de vuestra responsabilidad."

"La acción es lo que pasa en la cabeza antes del acto, durante el acto y después del acto. Antes del acto, durante lo que yo llamo el pre-acto, hay un número considerable de conceptos o nociones concernientes a la reflexión: el proyecto, el deseo, la motivación, la voluntad, la deliberación, la decisión, el sentido, etc. Por la cantidad y la calidad de estos conceptos, se puede hacer la reflexión de si está bien preparado lo anterior al acto, antes que su realización misma. Pero la acción no sólo es el pre-acto, es también el seguimiento durante el acto del proyecto de acción elaborado en el curso del pre-acto. Y la acción está igualmente después del acto, la reflexión sobre el acto que ha sido realizado: la devolución de la experiencia, el relato, etc."

Antes, durante y después del acto son los tres componentes de la acción, y su interacción es constante: son absolutamente interdependientes.

Al inicio del la novela "El hombre que se enamoró de la luna" de Tom Spanbauer, uno de los personajes dice "Así es la gente –solía decir Ida-. Se ponen a hablar. Y cuando empiezan no hay quien los pare. Hablan y al cabo de poco ya tienes una historia, ¿y qué es una ser humano sin una historia?"

Nutridas por nuestros actos están nuestras historias, que construimos desde la más temprana infancia. Al principio, los mayores nos prestan la voz y el relato. Sin esperar mucho, nos empezamos a narrar (acompañados por otras voces, que son un ruido de fondo). El acto, con sus tres componentes, suele ser el protagonista esencial. Decía al inicio de este comentario que para G. Mendel lo que hace correr al niño hacia la autonomía es algo clave. La acción tiene un componente psíquico. Es decir, habla de cada uno; reconocernos es la apropiación del acto (recordando sus tres componentes), y no falsear el relato de nuestras historias es la autonomía. Por eso buscamos que la sala sea un lugar de acompañamiento para cada sujeto.

La editorial GRAO publicará en breve una edición en castellano de este libro con el título "¿Qué es lo que hace avanzar al niño?" ■

El amor de mi hijo: Un espejo de placer

Daniel Garmendia

A Fernando durante varios años le acompañó un pensamiento recurrente: tener un hijo. Echó monedas hacia atrás en fuentes y monasterios, lanzó piedras en el camino de Santiago, contempló estrellas fugaces, apagó velas, y el "pide un deseo" siempre era el mismo: la aparición de un retoño en su vida. Siendo agnóstico rezó al todopoderoso; soñó repetidamente que ya era padre pero los amaneceres desvanecían la ilusión. Un día, el "predictor" apareció con una rayita y un esbozo de otra; casi una cruz; una semana después, por la mañana, el análisis de orina era negativo sumiéndole en la tristeza y la desesperación y, por la tarde ¡cómo son las cosas de la vida! La analítica de sangre indicaba positivo, pasando en el espacio de ocho horas del abatimiento total a un gozo indescriptible.

Pasado un año del nacimiento de la criatura, en el auge del entusiasmo compartió su bienestar con la familia, amigos y compañeros enviándoles a modo de tarjeta de Navidad este pequeño relato:

Cuando lo vi por primera vez tenía los ojos abiertos como dos luceros. Pensé, dije -este niño se parece a mí- y estallé en sollozos. No lo quise inmediatamente. Estaba yo extenuado, nervioso, expectante.

Viví los agobios propios de un padre primerizo, aunque fuera "veterano de guerra". En esta vida siempre somos ininterrumpidamente veteranos y primerizos en algo.

Hoy no me imagino la vida sin él.

No es que sea un sádico pero una de las cosas que más me emociona actualmente es el llanto de mi hijo. Me emociona porque ese quejido, en ocasiones distante, me dice que existe. Esa vocecita, a veces intensa, a veces desmayada, es para mí la señal inequívoca de que está allí conmigo. Me induce a buscarlo, arroparlo, cogerlo y consolarlo, sentir su tibieza y percibir su mejilla contra la mía mirando de refilón sus ojitos, inundándome de placer y apresándolo, estrujándolo, no dejando escapar esos momentos fugaces, aunque, hoy por hoy, repetidos.

Se despierta y le acompaña una especie de hipotonía, de abandono, que yo comparto invadiéndome, penetrándome ese olor y calor que me evocan la ausencia de mimos compartidos. Poco después, el tono se tensa, y empieza el descubrimiento del mundo: cabeza levantada, ojos curiosos y un brazo extendido que se ramifica hasta un dedito que señala con persistencia el objeto de su deseo. No es un deseo claro, sino disperso; esa exploración del entorno se convierte súbitamente en la razón de su existencia: botones de TV y vídeo que apretar, cajones que abrir, cajones que vaciar y no llenar, interesándole todo salvo la pléyade de juguetes que amigos y familiares le han regalado.

Siempre había pensado y de algún modo todavía lo creo que todo aquello lo que a un niño apetece es justamente lo que irrita, fastidia y machaca a los padres; sin duda, ello sigue siendo así para mí: cuando llegas cansado, estás acelerado, preocupado...; no obstante, su mirada curiosa, ese movimiento en busca del botón de la radio (hay varios botones y sabe exactamente cuál hay que tocar), la aparición del ritmo al son de la música en su cuerpo, acompañado de una amplia sonrisa atenúa mi fatiga, casi la desvanece, y su placer me transforma permitiéndome devolverle un espejo de placer.

No quiero pensar, aunque a veces lo haga, si está en la fase oral, anal... No me importa. Solo se que todo es susceptible de ser mordisqueado, aprehendido por una boquita en que seis dientecitos necesitan imperiosamente materia

prima en la que dejar impresa las señales de la devoración: puede ser cualquier comida excepto la que le corresponde -a veces también ésta-, bolígrafos, pelusillas, teléfono, mando a distancia, revistas, escobilla del baño, pasta de dientes, absolutamente todo lo que esté a su altura.

Sus movimientos son otro foco de mi atención. Ha reptado, subido, bajado y actualmente gatea a una velocidad que me señala, me indica un futuro velocista. Su padre lo fue: "de tal palo tal astilla". Está a caballo entre un experto gateador y un pato mareado. Empieza a andar. Ese deseo de exploración y aventura a través de la vertical le dura poco; vuelve al suelo; ahí se siente seguro. Los rodeos que da a la mesa de mi despacho me sitúan en una permanente esquizofrenia entre el fastidio que siento porque pierdo concentración y el gozo de verle gozar dando vueltas y vueltas hasta que se detiene, extiende los brazos y me dice con sus manitas:" -cógeme y acompáñame en este mundo misterioso lleno, repleto, inundado de objetos, espacios, tiempos que tocar, oler, romper y sentir.



¿Dormir? Hemos leído libros sobre cómo conciliar el sueño. Yo, he llegado a una conclusión: si se lo pasa "pipa", ha comido, mordido, explorado, si el viento de la mañana y la tarde le ha curtido esa piel de porcelana, le metes en la cuna, le tocas con un dedo, le dejas de tocar, llora un poco y se duerme. Lo he constatado repetidamente. Quizás no sea generalizable. También hay días, momentos circunstanciales, situaciones especiales: gases, dientes que pugnan por aparecer que nos indican un malestar.

¿Con otras personas? Se va con todas a condición de que le den "marcha" -cógelo, si, irá contigo, a condición de que le acerques a un portal donde exista portero automático y si es por la noche a el botón que le ilumina- también puedes optar por enseñarle tiendas luminosas, llenas de colorines, un perro desgarbado olisqueando una esquina...

¿Con otros niños? Pues depende del territorio ¿Pasará como con los animales? En casa es atrevido, intercambiador de chupetes, y sobre todo está "a su aire". En la calle está "a su aire" menos atrevidamente.

¡Y cuando asoma la cabecita al ras de la mesa, gimoteando, porque ama le ha dejado y se ha cansado de dar golpes a la puerta cerrada! Poco después cesa en su llanto porque un objeto le acompaña.

Con mi hijo no tengo ninguna distancia.

En esta época, en ocasiones, me pregunto, me cuestiono si con "esos locos bajitos" que me han acompañado durante tantos años la he tenido o si ha sido simplemente una excusa. Me lo pregunto entre el otoño y el invierno de 2003. ■

Pedro Barea es Catedrático de Comunicación Audiovisual de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la UPV/EHU y crítico teatral. Es autor, entre otros libros y artículos, de "Teatro de los sonidos" (2000). Ed. UPV/EHU; y "Escenarios de la radio" (1988). Monografía número 37 de la revista *El Público*. Ministerio de Cultura.

Cuerpos extraños y singularidades en escena

Desde hace años los sordos convocan unas Jornadas de Teatro para sus asociados: mimo y pantomima, ritmo y coreografías...: los sordos, que fueron en el teatro "Hijos de un dios menor", están dotados para la mímica. Y los ciegos y deficientes visuales revelan capacidad para contar, voz y palabra hábil y otras virtudes homéricas, tanto como una liberación de cuerpos que muchas veces aparentan estar bloqueados y a la defensiva porque para ellos "todo es repentino[1]": el deficiente visual construye su lugar con instrumentos táctiles-kinestésicos-acústico-olfativos... porque es capaz de activar sus espacios para expresarse, los necesita. ANADE es una ONG dedicada al trabajo con personas discapacitadas utilizando como medio el teatro; organiza incluso un festival internacional. ANADE se encuentra en la URL http://www.bitmailer.es/anade.

Algo de superación y de sublimación de la diferencia, de búsqueda de canales perceptivos tiene la fascinación por el teatro, en quienes aparentemente estarían poco dotados: no es cuestión de "más o menos" es "ser diferente". No es cuestión de cultivo de lo "freak", sino de lo distinto –o distinguido–. La transfiguración, el "así es si así os parece" shakespeariano puede ser el motivo.

Una fascinación recíproca ha producido en el teatro la diferencia física[2]. El teatro representa lo humano, y esa humanidad/otra sugiere caminos y exige respuestas. Además de "Hijos de un dios menor", donde se habla de la integración/educación de una muchacha muda, "El amigo de John Wayne", de Garbi Losada, afronta directamente la convivencia con un disminuido síquico aquí y ahora mismo.

1.- La expresión "para el ciego todo es repentino" es de MacLuhan. Sobre la expresividad de los ciegos, ver el cuaderno de Marta Schinca "Técnica del movimiento para el actor invidente (bases para su desarrollo pedagógico)", en la revista Teoría nº 9. Real Escuela Superior de Arte Dramático. Madrid.

2.- MEDINA VICENTE, Miguel (1996). Minusvalías míticas en la historia del teatro. RESAD. Cuadernos de Teoría. Madrid.

Pedro Barea

Ha habido en escena minusvalías famosas, deformidades y fealdades, que son "alteridad", anormalidad. La historia del teatro es también la historia de la deficiencia, o las imperfeciones; las diferencias y desvíos. En la construcción del personaje el dramaturgo ha pensado que el aspecto físico era un modo de crear gestos de un trazo.

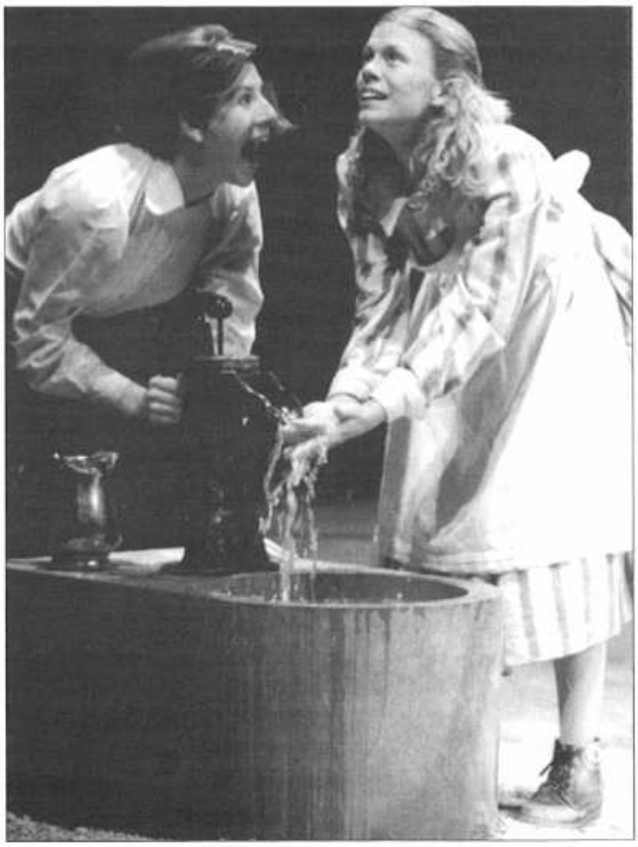
Ha habido en el teatro singularidades de toda especie, positivas o negativas, sabios o locos, tontos de pueblo o urbanos, un catálogo exhaustivo de tullidos y lisiados, mudos y tartamudos, cojitrancos de ocasión y permanentes, mancos con o sin garfio, baldados, ciegos, jorobados, gigantes y enanos trágicos o de risa. Ha habido feos que ocultan su cara horrible por nacimiento o sobrevenida –como "El hombre elefante"–, gentes de nariz ridícula –como "Cyrano"– o de boca apestosa, mujeres barbudas, monstruos de varias cabezas e indeterminado número de brazos. Y ha habido un teatro de la incomunicación, que es la minusvalía más impertinente en un arte autoproclamado gran ceremonia de la comunicación.

El monstruo que llega al mundo humano está en el teatro oriental arcaico y moderno: dragones y pajarracos. El monstruo y el tipo deforme están en la tradición griega, sátiros, centauros, y ménades junto a Titanes como el cojo Hefesto "enfermo y con los pies torcidos", o ciegos como Edipo.

Shakespeare no es sólo el pérfido Ricardo III, jorobado dentro y fuera, o el ciego de "El Rey Lear"; son los duendes y diablillos de "El sueño de una noche de verano", mutaciones mágicas como las de la fiesta de locos medieval, juego y carnaval, apoteosis de "lo incorrecto".

Hay cuerpos extraños metafóricos, la Laura tímida de "El zoo de cristal", de Tennessee Williams, que arrastra un mordisco de la polio y, al no poder apresurarse, se le echa encima el tiempo de vivir; o el galán de "La gata sobre el tejado de zinc", escayolado, símbolo de la virilidad rota.

En Valle Inclán hay ciegos en "Luces de bohemia" –el mismísimo Max Estrella–; y aparece como



personaje "el ciego de Gondar" además del "baldadiño" mendicante en "Divinas palabras" disputado filón que remueve corazones y bolsillos, lo que es más práctico. Un cojo es el burlador de "Los cuernos de don Friolera", el barbero Pachequín: "¡En el cuerpo de carabineros no hay maridos cabrones!" exclama Don Friolera, a quien no se sabe qué molesta más, si los cuernos o la cojera salerosa del rival.

Antonio Buero Vallejo utilizó también la metáfora de la minusvalía para mostrar el desorden del alma. Hay ciegos en "Ardiente obscuridad" y "Concierto de San Ovidio", y críticos de arte daltónicos, falsarios que hablan del arte sin verlo. Y sordos de ocasión, y visionarios a posta.

Y la memoria y la desmemoria –los espantos y maravillas del recuerdo– están, además de en Buero, en Beckett, en Ionesco... En Buero otra vez: el hombre de "El tragaluz" con la mente fija en un punto, olvidando el resto.

La tara benéfica como antítesis está en el Quasimodo, protector de la gitana Estrella; o en el Cyrano de Bergerac, capaz de convertir su fealdad en belleza interior y generosidad.

Cuerpos extraños por exceso son las fisiologías positivas, sobradas de habilidad, los del *plus ultra*, héroes del esfuerzo y la proeza, atletas. Hay deportistas en "Rezagados", de Ernesto Caballero, un pelotón ciclista que pedalea con la sospecha de que el camino no les lleva a meta alguna. O en "El cruce sobre el Niágara", del premio Casa de las Américas de 1969 Alonso Alegría, donde cuenta que un funámbulo soñador, especialista en atravesar las cataratas del Niágara, cree un día que puede prescindir del alambre. Hay atletas en "Marathón", de Claude Confortès: extraviados que corren carreras como trasunto de la vida.

En ese desorden común pocas veces resulta posible ceder brazos sobrantes a los mancos, o parte de la belleza a los feos; Rigoletto no puede enderezarse, no se le puede regalar un ojo a Polifemo; a Ricardo III no le aguapa el poder ni a Gog le visita jamás Godot; Mimí no sanará jamás de la tisis con un tratamiento saludable y Max Estrella morirá en el último acto reventado de miseria y alcohol. El teatro es conflicto, y recrea conflictos. La enfermedad sólo resulta ser un recurso espectacular. El teatro no conduce a un final consolador, y cada palo que aguante su cojo como pata o prótesis para ir tirando.

Miguel de Unamuno decía que el hombre es un animal enfermo. La historia de ese teatro de las taras es la historia del enfermo y, por tanto, la historia del hombre mismo. ■

La Escuela de Psicomotricidad de Bergara informa

- Comienza la 17ª promoción (2004-2005) de Formación en Práctica Psicomotriz Educativa.
- Se han celebrado las VI Jornadas de Práctica Psicomotriz Reeducación y Terapia en Vitoria-Gasteiz los días 7, 8 y 9 de noviembre en el Palacio Europa.
- La Asefop realizó su Asamblea General anual los días 10 y 11 de mayo en Torino (Italia).
- 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

- Cursos de sensibilización en Bilbao (27, 28 y 29 de febrero), Donostia (28, 29 y 30 de mayo) y Gasteiz (17, 18 y 19 de septiembre). Serán dirigidos por M. Á. Domínguez Sevillano, Álvaro Beñaran, Jon Pérez de Arrilucea y Mª José Intxausti. Se admitirá a las personas por riguroso orden de inscripción.

- Formación Permanente: "Reencuentros en la Práctica Psicomotriz", para el ex-alumnado y dirigido por M. Á. Domínguez Sevillano. Los sábados 31 de enero, 6 de marzo, 24 de abril, 30 de octubre y 20 de noviembre de 2004, en la UNED de Bergara, de 10 a 14 horas.

- Seminario-conferencia:"Itienrario de la sesión, procesos de simbolización y reaseguración del niño": 6 de marzo, impartido por Bernard Aucouturier y abierto al ex-alumnado.

Actividades Complementarias

- Cursos de Eutonía en Donostia para el curso 03-04, impartidos por el profesor Raymond Murcia. Fechas: 12, 13 y 14 de diciembre; 30, 31 y 1 de enero-febrero; 5, 6 y 7 de marzo; 28, 29 y 30 de mayo; 11, 12 y 13 de junio. Los cursos se realizarán en el Yudo Club de Donostia, Plaza La Sala, 2-1. Horarios: viernes de 17 a 20 h., sábados de 9'30 a 13'30 y de 16'00 a 19 h., y domingos de 10 a 14 h. Teléfono: 943456177 (Margarita Gomendio).
- Hemos establecido un protocolo de intercambio entre nuestra revista y la publicación portuguesa "COMUNICAR - REPENSAR A DIFERENÇA".



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.
- Arnulfo 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:*

Banketxea/*Entidad:* _____ Kontua/*Cuenta:* ____/____/__/_____

Urteko 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 junto con el justificante del ingreso en la cuenta 2101/0070/89/0011314945 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, 26-1° 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

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

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

- *156 esperimentu elkarreragile.*
- *10 gaikako erakusketa iraunkor.*
- *Planetarioa.*
- *Behatoki astronomikoa.*
- *Aldi baterako erakusketak.*
- *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