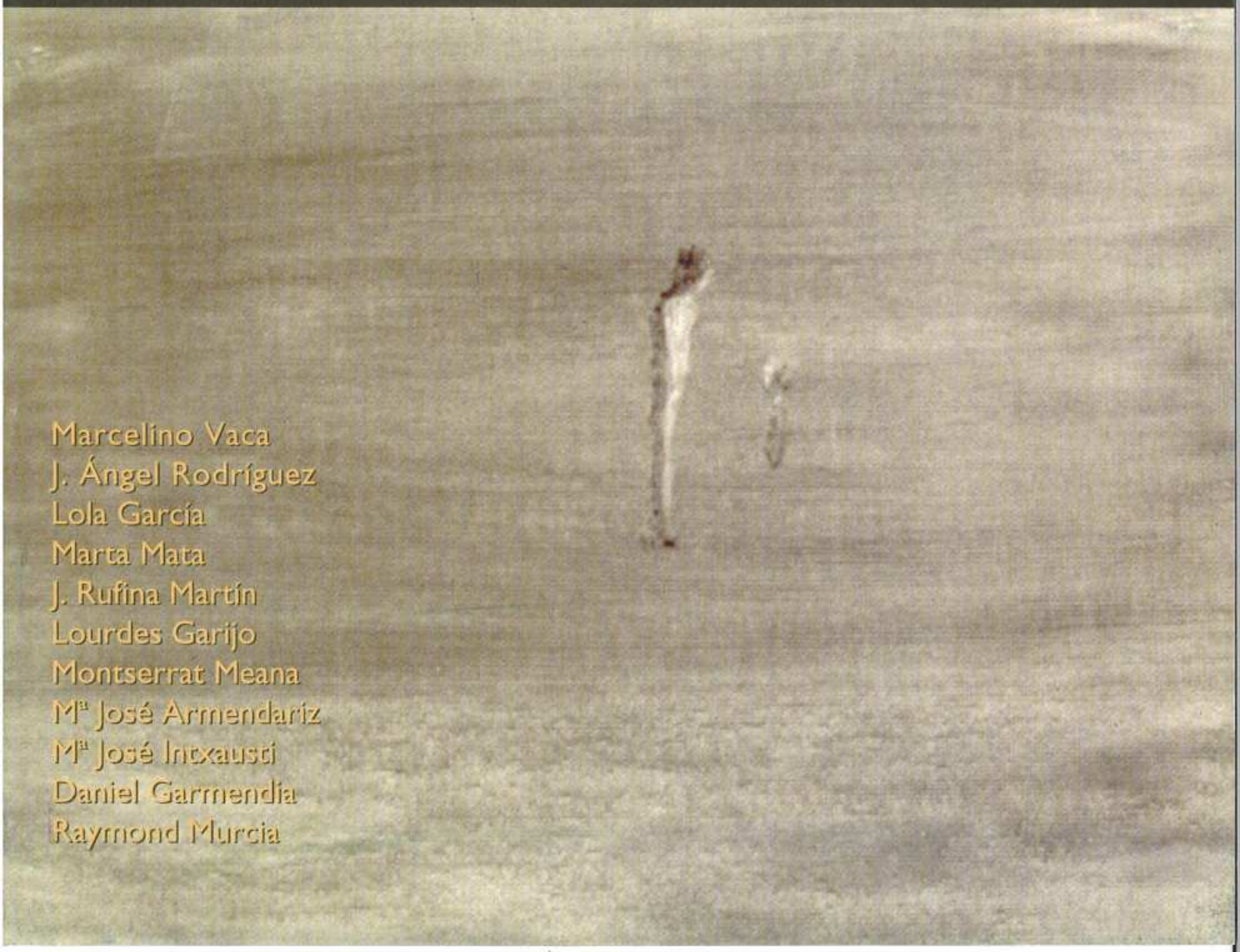
cuadernos de Psicomotricidad

Psikomotrizitateko kuadernoak

BERGARAKO UNED GIPUZKOA

Escuela de Psicomotricidad

nº 27 - 2ª época
Junio de 2004
5,50 €



Marcelino Vaca
J. Ángel Rodríguez
Lola García
Marta Mata
J. Rufina Martín
Lourdes Garijo
Montserrat Meana
Mª José Armendariz
Mª José Intxausti
Daniel Garmendia
Raymond Murcia

cappi

CENTRO DE AYUDA PSICOMOTRIZ Y PSICOLOGIA INFANTIL

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

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

Elena Rodríguez Ibarrondo
psicóloga, pedagoga y
terapeuta psicomotriz

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

CENTRO DE RECUPERACION ESCOLAR

profesionales de la educación

Gabinete psicopedagógico
y
sala de psicomotricidad

Manoli Jiménez

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

Natividad Sánchez Marco
Pedagogoterapeuta
y psicomotricista

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

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

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

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

CENTRO PSICOPEDAGÓGICO NAHIA

JON PÉREZ DE ARRILUZEA
Psicólogo
Terapeuta familiar
y de grupo
Psicomotricista

ÁLVARO BEÑARAN
Pedagogo
Pedagogoterapeuta
Psicomotricista

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

CENTRO DE PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA

Diagnóstico, Reeducación y Terapia
Reeducación y Terapia psicomotriz

Ana García Olalla
Pedagoga y Psicomotricista

Marian Pascual
Psicóloga y Psicomotricista

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

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

BERGARAKO UNED GIPUZKOA

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

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

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

DIRECTOR:
Miguel Á. Domínguez Sevillano

COORDINADOR
Ricardo Fernández. Munilla

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

COLABORACIONES:
Marcelino Vaca
Lola García
J. Rufina Martín
Montserrat Meana
Mª José Intxausti
Raymond Murcia
Mari Jose Garijo
J. Ángel Rodríguez
Marta Mata
Lourdes Garijo
Mª José Armendariz
Daniel Garmendia
Iñigo Abasolo

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



"Morandi eta aingerua"(Morandi y el ángel)
de Erramun Landa. 2003.
Óleo sobre papel (50 x 65 cms.)

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

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

DOSSIER

Marcelino Vaca: "El alumnado frente al aprendizaje en las lecciones de educación psicomotriz" 7

J. Ángel Rodríguez: "Efectos iatrogénicos en la práctica de la psicomotricidad" 11

Lola García: "El tiempo de jugar con los hijos... un tiempo para entender y para comprender" 19

ENTREVISTA

Marta Mata 24

CUENTA TU EXPERIENCIA

J. Rufina Martín, Lourdes Garijo, Montserrat Meana, Mª José Armendariz: "La práctica psicomotriz con niñas y niños de 0 a tres años" 30

RESUMEN

Mª José Intxausti: "VI Jornadas de práctica psicomotriz" 36

ESCRITOS BREVES

Daniel Garmendia: "La memoria perdida" 38

HUMANIDADES Y SALUD

Raymon Murcia: "La eutonía de Gerda Alexander" 40

INFORMACIONES 44

editoriala

Erantzukizuna. Gauden lekuan eta dugun zereginean. Guraso garen aldetik, besteak beste, seme-alabekin jolastu behar dugu, eta profesionalak garen aldetik, gure muga eta gaitasunez eta gure lan profesionalak eragin ditzakeen ondorioez jabetu behar gara.

Erantzukizuna. Gure iragana (gure oroimena) onartu behar dugu handik ikasteko eta oraina bete-betean bizitzeko, hemen eta orain duguna geure gain hartzeko, ezin baitiogu dagokigun erantzukizunari itzuri egin. Horrela, aurrera goaz etorkizunerako bidean urratsak emanez, etorkizuna ere geure egingo dugu eta, bere une onekin eta txarrekin, ez baitago erabateko zorionik, hezkuntza eta terapia perfekturik ez dagoen moduan.

Bidean gaude; prestatzen ari gara, geure barnera behatzen eta begiak kanporantz irekitzen, jakin badakigulako guk daukagun guztia ez dela ona, ezta besteen guztia txarra ere. Baina esanak esan, gure aukera onartzen dugu.

Erantzukizuna. Aukera. Denak ez du balio. Koherentzia bilatu behar da. Egiten dugunari zentzua bilatu behar diogu; berregin beharrean, birsortu egin behar dugu. Ekintzak, jarrerak, ideiak, kontzeptuak, estrategiak, metodologiak... sortzea eta birsortzea.

Iatrogenia hitzak hasieran beldurra ematen digu (José Ángel Rodríguez Ribasen artikuluan argitzen da esanahia), baina gero behar-beharrezko bihurtzen zaigu. Guztiahaltasun magikotik ateratzea da kontua. Ezin dugu dena lortu, baina askoz ere gehiago lortu dezakegu. Gauzak ez ditugu beti ongi egiten, baina askoz ere hobeto egin ditzakegu. Beti falta zaigu zerbait, beti dugulako zerbait berria ezagutzeke. Bilatzea gozamen-iturri dugu.

Horren guztiaren ondorioz, Palentzian edo Gasteizen, profesionalek haurrekin hezkuntzaren esparruan lan egiteko hainbat modu bilatzen eta aurkitzen dituzte. Haurrei entzuten saiatzen dira, eta halaber, ikasi, hausnartu eta jardun egiten duten eta bete beharreko hutsuneak etengabe bilatzen dituzten profesional/heldu arduratsuen presentzia eskaintzen ahalegintzen dira.

Erantzukizuna. Obsesiorik ez, errurik ez. Ezta "edozer gauza" ere. Ekintza/gogoeta-ekintza berria/gogoeta berria...

Psikomotrizitatea erabiltzea aukera bat da, baina ez Erlijio bat. Proposamen irekia da. Eta zuen guztien ekintza eta gogoetetara irekita dago.

Aldizkari hau bezalaxe. Alez ale hazi egiten da eta. Izan ere, zuetako bakoitzak eguneroko zeregin profesionalean egindako hezkuntza-ekintza edo ekintza terapeutiko bakoitzarekin, erabaki arduratsu bakoitzarekin... denok hazten gara.

Eskerrik asko hor, bidean, egoteagatik. ■

editorial

Responsabilidad. En el lugar y función en que estemos situados: Como madres y padres, entre otras cosas, jugar con nuestras hijas e hijos; como profesionales siendo conscientes de nuestros límites y capacidades, de los efectos posibles de nuestra labor profesional.

Responsabilidad. Aceptar nuestro pasado (nuestra memoria) para aprender de él y vivir un presente pleno, un aquí y ahora que podemos asumir porque no eludimos nuestra responsabilidad. Lo que nos permite avanzar, proyectarnos hacia un futuro que también lo haremos nuestro, con sus buenos y malos momentos, porque la felicidad completa no existe, como no existen la práctica educativa ni terapéutica "perfectas".

En el camino estamos; formándonos, mirándonos hacia dentro y abriendo los ojos hacia fuera, sabiendo que ni todo lo nuestro es bueno ni todo lo ajeno es malo. Pero sí asumiendo nuestra elección.

Responsabilidad. Elección. No todo vale. Hay que buscar una coherencia. Buscar el sentido de lo que hacemos, no repetir, sino re-crear. Construir y reconstruir acciones, actitudes, ideas, conceptos, estrategias, metodologías, etc.

Iatrogenia, palabra que al principio nos asusta (aclarada en el artículo de José Angel Rodríguez Ribas), y que luego se nos hace necesaria. Salir de la omnipotencia mágica. No lo podemos todo pero podemos mucho más. No siempre hacemos bien, pero podemos mejorar. Siempre nos falta algo porque siempre tenemos algo nuevo que descubrir. El placer de la búsqueda.

Y ello lleva a que, en Palencia o en Gasteiz, los profesionales busquen y encuentren diferentes formas de trabajar con los niños en el marco educativo. Tratando de escucharles y de aportarles la presencia de profesionales/adultos responsables, que estudian, reflexionan y actúan, y no dejan de buscar, de aceptar vacíos que llenar.

Responsabilidad. No obsesiones ni culpas. Tampoco "cualquier cosa". Acción/reflexión—nueva acción/nueva reflexión...

La Práctica Psicomotriz es una elección, pero no es una religión. Es una propuesta abierta; abierta a las acciones y a todas vuestras reflexiones. Como esta revista, que crece en cada número que se publica. Porque en cada acción educativa o terapéutica que realizáis en vuestra diaria labor profesional; en cada decisión responsable... crecemos todas y todos.

Gracias por estar ahí. En el camino. ■

Marcelino Vaca Escribano, que desarrolló un gran trabajo en el campo de la psicomotricidad en el País Vasco, es catedrático de la Escuela Universitaria de Educación de Palencia.

El alumnado frente al aprendizaje en las lecciones de educación psicomotriz.

Se trata, como se puede comprobar a simple vista, de un artículo breve que presenta un tema complejo, luego no puede ser otra cosa que una aproximación, los primeros pasos de un apasionante debate.

Hemos tomado alguna imagen y algunos tramos del relato de una lección cualquiera de educación psicomotriz con alumnado de tres años, para reflexionar sobre los diferentes modos con los que los niños y niñas se enfrentan al aprendizaje.

En estas lecciones nos damos cita habitualmente tres adultos: María, Marisol y yo. María y Marisol son las maestras tutoras de las aulas de tres años que participan en la lección, y yo soy un profesor en la Escuela Universitaria de Educación. Formamos parte del Seminario Tratamiento Pedagógico de lo Corporal en Educación Infantil, que desde hace quince años se reúne semanalmente en la Escuela Universitaria de Educación de Palencia.

Dirige la lección Marisol, María actúa como observadora participante y yo como observador externo: *profesores estudiando el aprendizaje en las aulas*, Rowlands, S. (1986)

Consideramos que una lección es una unidad, que comienza con un momento de encuentro (ME), que sigue con un tiempo dedicado a la construcción del aprendizaje (MCA) y que finaliza con un momento de despedida (MD).

En el artículo nos vamos a situar en el MCA, en sus primeras fases, aquellas que hacen referencia a la *exploración y expresividad* por parte del alumnado y al ensayo de *tareas compartidas* por parte del profesorado.

Quisiera detenerme un momento a comentar el pasaje narrado que puede apreciarse en las fotografías y que es frecuente en situaciones educativas en las que, como en las lecciones de educación psicomotriz, el alumnado cuenta con un margen de libertad suficiente para poder manifestar sus intereses, deseos y necesidades particulares.

El relato de lo ocurrido pone de relieve las diferencias de actitud del alumnado ante los aprendizajes insinuados en la sala. La repetición de observaciones como las que aquí presentamos nos lleva a afirmar que hay niños y niñas que huyen de las tareas normalizadas y actúan a su aire en cuanto la situación lo permite, mientras otros y otras, por el contrario, las afrontan valientemente, potenciando con ello su convicción de que es posible vencer las dificultades que las tareas escolares presentan.

El interés del alumnado por la tarea propuesta tiene un tiempo de caducidad, que es diferente en función de su experiencia escolar y su actitud ante el aprendizaje, por esto podemos observar que el cambio de tarea confirma algunos comportamientos, es decir, el alumnado menos dispuesto a enfrentarse y tratar de vencer las dificultades que le supone la tarea normalizada, es el que primero abandona el marco trazado.

Una de las estrategias del profesorado para que el alumnado permanezca en una actividad normalizada es cambiar de propuesta. Dar una nueva oportunidad es un recurso para plantear de nuevo un ambiente de exploración, (hay otros, pero este fue el utilizado en el momento de la lección que venimos relatando). Pasado un breve tiempo, el cambio de propuesta, *"ahora lanzamos contra el suelo"*, siguió facilitando la visibilidad con matices de aquellos que tienen dificul-


Foto 1


Foto 2

12:05 Mientras el alumnado prueba y comprueba su competencia motriz en las espalderas, el circuito y el espacio abierto de la sala, la maestra que dirige la lección pone a su disposición además una caja de balones.

No hace falta decir nada para que parte del alumnado centre su actividad en torno al objeto ofrecido [fotos 1 y 2].

Pero hay quienes, como podemos observar, continúan en el circuito, pasando por esos tramos que les inquietan ante la atenta mirada de María que cuida de su seguridad. Entre ellos observo a niños y niñas que presentan dificultades a la hora de realizar estas tareas y que me sugieren expresiones como: ¡qué empeño!, ¡qué deseo de aprender!, ¡qué interés por superar las dificultades que encuentran! Se aprecia su determinación y esfuerzo en el rictus de su cara, el tono de sus músculos, en la mirada cómplice a la maestra que les acompaña, etc.

Pero no todos los niños o niñas que presentan estas dificultades siguen interesados por superarlas. Pedro y Lucia, por ejemplo, no están en el circuito y sabemos que tienen bastantes dificultades para desplazarse con las exigencias de equilibrio y coordinación que el circuito solicita.

tades para permanecer en las exigencias del aprendizaje.

Es en los matices y en la convicción de los efectos de nuestro trabajo donde buscamos y encontramos las estrategias de intervención.

A modo de conclusión

El enfrentamiento del alumnado a los aprendizajes que se presentan en las lecciones de educación psicomotriz es uno de los temas que se ponen de manifiesto en el relato de las lecciones y uno de los temas que desde hace tiempo compartimos en el Seminario de Tratamiento Pedagógico de lo Corporal en Educación Infantil.

El interés de este asunto se enmarca en el mandato legal de que las primeras etapas escolares deben desarrollar una escuela comprensiva, en la que todos y cada uno de los escolares reciben respuesta a su proceso educativo.

Como venimos narrando, el alumnado con su comportamiento en la escuela traza espirales que pueden dirigirse hacia el éxito o hacia el fracaso escolar.

En el Seminario entendemos que una de las destrezas que caracterizan el desarrollo profesional es la capacidad para orientar positivamente dichas espirales y poner al alumnado a caminar en un sendero correcto, ése en el que encuen-


Foto 3


Foto 4

12:15 Se detiene la actividad y la maestra les propone lanzar el balón lo más alto que puedan, pero "¡ojo!, cuando diga ...TRES, hay que tener el balón cogido".

Antes de invitarles a desarrollar la propuesta, solicita que algunos la realicen delante de sus compañeros.

Julia, Carmen, David... exploran la nueva tarea con la misma pasión que hace un momento se trasladaban por el tramo de mayor dificultad del circuito [foto 3]. No parece importarles que la tarea sea una propuesta clara de la maestra y que se les haya desviado de su interés anterior. Parecen pensar: "aquí también hay algo que aprender", y ellas muestran una especial disposición al aprendizaje.

12:19 Marisol detiene la actividad y solicita que en vez de tirar al aire el balón lo lancen fuerte contra el suelo, pero ¡atención!, hay que seguir cogiendo el balón antes de que ella termine de contar una, dos, y TRES. [Foto 4]

tran la convicción de que es posible vencer las dificultades que las tareas escolares presentan.

Estas intenciones hacen necesario abrir la práctica para poder conocer y compartir las diferentes razones y matices que rodean los comportamientos de los escolares. Hay que hacerlo de forma sistemática pues, a veces, orientar comportamientos necesita de un tiempo al que sólo la perspectiva del ciclo escolar ayuda.

A los tres años nos preguntamos hasta qué punto se puede ser permisivo con el alejamiento por parte de algunos niños y niñas del compromiso y la exigencia que supone la tarea compartida y creímos que no debíamos serlo en absoluto y nos pusimos manos a la obra. Hoy, dos años más tarde, nos alegramos de ello.

En este ponernos manos a la obra cobraron principal relevancia las lecciones de educación psicomotriz que se caracterizan por la presencia de un niño más global, por la capacidad de intervenir respetando y atendiendo la singularidad de cada sujeto. ■

Algunas referencias bibliográficas

ROWLANDS, S.

(1986): En GALTON, M y MOON, B. **Cambiar la escuela, cambiar el currículum**. Martínez Roca. Barcelona.

VACA ESCRIBANO, M. J.

(1995): *"Tratamiento pedagógico de lo corporal en educación infantil: Propuesta de un modelo de intervención a través del estudio de un caso en el segundo ciclo"*. Tesis doctoral. Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid.

(2002a): *El tratamiento pedagógico de lo corporal en educación infantil*. Páginas 99-114. Revista: **Tándem. Didáctica de la Educación Física**. ISSN: 1577-0834. D.L.: B-43.863-2000. Tándem 7. Abril. Mayo. Junio 2002.

(2002b): *El cuerpo en la organización de una escuela infantil de calidad*. XX CONGRESO NACIONAL DE EDUCACIÓN FÍSICA Y UNIVERSIDAD. Guadalajara del 3 al 6 de julio de 2002.

(2003): *El ámbito corporal en la educación infantil. Páginas 5-8. Y los jueves, educación psicomotriz*. Páginas 16-20. Revista: **Aula de Infantil**. ISSN: 1577-5615. Número 15. Septiembre, octubre de 2003.

José Ángel Rodríguez es médico, psicoanalista y psicomotricista. Miembro de la ELP de la Asociación Mundial de Psicoanálisis, formador en P.P.A. de la ASEFOP y profesor de la Ftad. Ccias de la Actividad Física (EADE. Málaga). Coordina el Curso de Formación en Práctica Psicomotriz, organizado por la Diputación de Sevilla. Miembro AEC, APP y del Comité Científico AEPICSE.

Efectos iatrogénicos en la práctica de la Psicomotricidad

Introducción

Alguien tenía que hablar sobre esto. Y me he sentido compelido a hacerlo.

A estas alturas, algo ya sabemos de la práctica de la Psicomotricidad. Una Práctica que se acerca al casi centenar de años. Con un Saber Teórico, que toma en cuenta referentes neurológicos, motores, psicodinámicos y constructivistas, que nos orientan en relación con otros campos gnoseológicos. Con una Formación Personal, que nos facilita la adquisición de competencias en la Observación y la Escucha, para posibilitar el necesario ajuste empático y la disponibilidad tónico-emocional requeridas a las producciones del niño (o adulto); esto es, a sus Actos y Dichos. Es decir, una Formación en un Sistema de Actitudes que, aunque flexible, no es cualquiera. Y, por fin, una Tecnicidad Práctica, que cual dialéctica continua desde las dos anteriores, las abrocha en la intervención y Ayuda a la particularidad del alumno o paciente, en un poder, querer y saber-hacer, y con un Proyecto preciso que orienta su Educación o Ayuda Terapéutica en el ámbito clínico. Es el llamado Sistema de Acciones, sistematizado por Aucouturier.

Niveles de Formación, que lejos, de con-formar la figura de El-Psicomotricista, apuntan a una continua pregunta por los fundamentos que sostienen su práctica. Posición tanto ética como epistémica, clínica y política, del practicante que, no cerrándose sobre sí mismo, impiden que la Tecnicidad se convierta en una (Psico-)Tecnología más.

Planteamiento

Pero como todo campo de intervención sobre el organismo y la subjetividad humana que se precie, podemos verificar unos Efectos, que, constatándolos, nos abren un margen y un umbral de Indicaciones. Repito que, a estas alturas, ya conocemos algunas de las Indicaciones privilegiadas de la Práctica Psicomotriz, sean en el campo educativo y preventivo, o en el de las deficiencias, minusvalías, trastornos, síntomas o síndromes neurológicos, traumatológicos o psicopatológicos.

Pero también podremos ir más allá. En aras de un deseado rigor que dé a nuestra Práctica, la merecida "dignidad" que la sitúe en el campo de las Ciencias, sean humanísticas, sean experimentales. Y este más allá pasa también por investigar las posibles Contraindicaciones y Efectos Secundarios (deseables o no) de la prescripción de una Ayuda Psicomotriz a alguien. Por no decir, los Efectos Iatrogénicos. Sobre esto me gustaría apuntar algunas reflexiones.

Se define "Iatrogénico-a" (diccionario RAE. 92) como "toda alteración del estado del paciente producida por el médico". También la encontramos en relación a "mal-praxis" o, incluso, a "negligencia".

Es decir, se trata de provocar en el alumno o paciente, efectos indeseables o perjudiciales aunque se pretenda hacer el bien, debido al desconocimiento, impericia o falta de atención, voluntarios o no, de los efectos que provocan nuestras intervenciones.

De similar manera, B. Aucouturier, en algún momento aludió a cierta "etapa folclórica" de la psicomotricidad. En la que, alegremente, importaba más epatar y "pasárselo bien", sin importar los abordajes propuestos, ignorando las consecuencias subjetivas provocadas después de cada *stage*.

Etapa afortunadamente ya pasada, de "movilizaciones salvajes", donde, a modo de ejemplos, las técnicas de manipulación se usaban indiscriminadamente, o todo nos llevaba a la relajación. O se alargaban los tiempos de forma desmesurada. O se invitaba a la descarga pulsional sin límite ni elaboración alguna. O se confundía la Formación Personal con una Psicoterapia vía Corporal. Recordamos bien algunos de estos efectos provocados: angustia desmedida, irrupción de recuerdos latentes, caída brusca de ciertos ideales, sentimientos de despersonalización e irrealidad, vivencias regresivas, desinhibiciones, pasos al acto e impulsiones facilitadas, transferencias masivas, incluso, y en algún excepcional caso, desencadenamientos psicóticos, etc.

La cuestión, entonces, no era tanto lo que emergía o se movilizaba –generalmente, con la mejor de las voluntades– como la no elaboración, representación o distanciación de los afectos y emociones vivenciados, debido a que el setting, al ser formativo, no lo permitía. Recordamos también los efectos subjetivos posteriores en la vida cotidiana, de algunos participantes.

No en vano B. Aucouturier no dejaba de insistir a menudo en que: "todo acto humano es psicomotor aunque no todo es psicomotricidad".

Continuando con esto, podemos considerar, y de un modo provisional, que los efectos indeseables, de nuestra practica, se pueden verificar en tres Niveles:

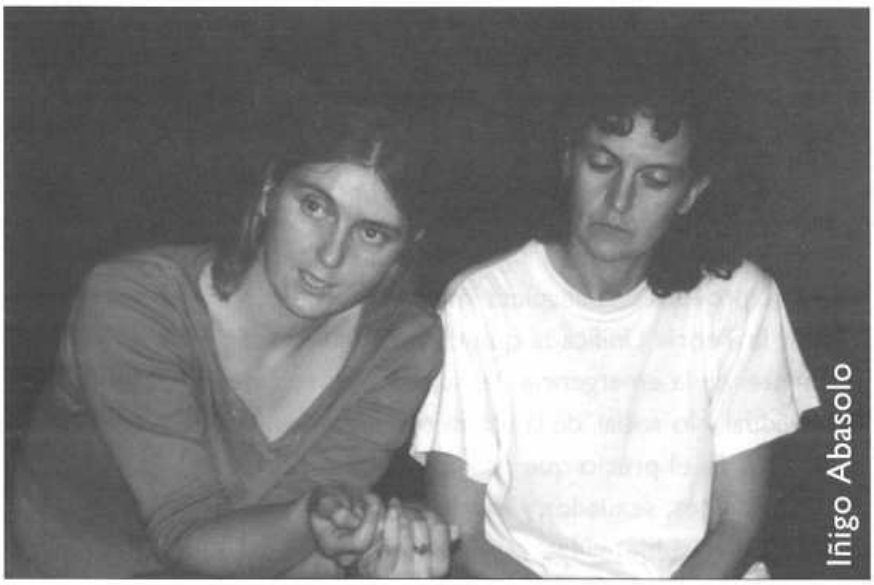
- El del marco teórico y epistemológico: **Iatrogenia Conceptual**.
- El del Sistema de Acciones: **Iatrogenia Procedimental**.
- El del Sistema de Actitudes: **Iatrogenia Actitudinal**.

En este escrito, no mostraremos tanto una enumeración exhaustiva de los posibles efectos iatrogénicos de una Práctica Psicomotriz, como de los mecanismos, que los pueden provocar, esto es, lo que sería: una Patogenia de la Iatrogenia Psicomotriz

(que es como decir, **lo que,** en justa ética clínica, **debiéramos evitar**).

Iatrogenia Conceptual

Es el referido al esquema y encuadre epistemológico, e incluso ontológico del sujeto del abordaje. Dicho de otra manera, la concepción, el "eidos" o el "a priori" que tenemos, de lo que es un sujeto humano, de lo que lo constituye y lo encarna, van a influir decisivamente en la orientación que demos a nuestro propósito.



En relación con la Psicomotricidad, clásicamente, se han venido a dar dos posiciones epistémicas:

Una. Nuestra práctica, sería un solo "quehacer", una técnica que permitiera integrar todas las concepciones, sin aparente contradicción. Algo así como "importa lo que hagas, aunque no sepas bien por qué lo haces". **Es el "todo vale"**, no sería necesaria referencia alguna.

Reduccionista posición, dable en llamar "histérica", donde el acento es puesto en una presunta "Práctica", bajo el enfoque de una pedagogía "inductiva". Falsa posición, decimos, porque, se quiera o no, uno ya tiene, conscientemente o no, una idea, frente a lo que significa ser humano y por tanto cómo tratarlo y orientarlo.

Vemos su consecuencia en el fervor de algunos practicantes por el "eclecticismo", que cual "macedonia de frutas" terapéutica pudiera integrarlo todo.

La otra posición: **Es la de "nada es suficiente"**. Ninguna teoría podría dar cuenta de nuestro modo de intervenir. Se trataría de buscar la "Teoría Total", que explicara lo que hacemos y su porqué, llegando a explicar, incluso, el origen de las diferentes patologías. Acá, lo importante, estaría en el medio y su clave es la "integración" dada por ciertos Modelos como los Holísticos, Ecológicos, el Bio-Psico-Social de la medicina o el PsicoNeurológico, tan actual.

Reduccionista postura, también ésta, que denominamos "obsesiva", bajo la égida de una "pedagogía deductiva", que pone su acento en la valoración, medición, testificación, clasificación nosológica, etc.

Consecuencia de esta otra posición, lo vemos en el empeño de la "Programitis" ironización de la presunción de que todas las referencias pueden casar entre sí y poder calcular de forma objetiva lo previamente hipotetizado. Y es que no se puede saberlo todo de todos. Siquiera la pretensión de una Teoría

Integrada, se escora siempre hacia alguna referencia privilegiada. (Véase la actual "Hipótesis del Neurodesarrollo", aceptada por algunos psicoanalistas anglosajones, para explicar la esquizofrenia).

La existencia en la constitución del Ser humano no solo de la contradicción lógica sino de la paradoja subjetiva, provoca una absoluta imposibilidad de encontrar la Teoría Unificada que dé cuenta simultáneamente: de la emergencia del sujeto y objeto, de lo individual y lo social, de la esfera pública y privada (R. Rorty). Es el precio que pagamos por el hecho de ser parlantes, sexuados y mortales, como fundamentos de la subjetividad humana (es la "imposibilidad de la relación sexual", J. Lacan).

Como vemos, aunque muy resumido, estas dos posiciones, tendrían algo de cómico, si no fuera porque van acompañadas de una evidente falta de rigor que, a menudo, nos conducen a callejones sin salida.

Rigidez, simplismo, uniformidad y unilateralidad, son alguno de los nefastos efectos producidos en esta concepción de las curas.

Elegir una opción epistémica, dentro de un paradigma científico determinado, a sabiendas de saberse en pérdida o limitado en el todo-hacer o todo-saber ("Castración Epistémica" diría), permite entrar en Conversación con el Otro, haciendo permeables las fronteras del conocimiento y dando a cada sujeto otro margen para colocar y hacer escuchar su voz.

Iatrogenia Actitudinal

Si existen determinadas Actitudes, por parte del educador o terapeuta, que son favorecedoras de un proceso de cambio y de "invención" subjetiva. También hay otras que lo impiden, llevando a provocar nocivos efectos, en el proceso de transformación personal.

En otro lugar (ver Referencias), aludimos extensamente a estos factores de cambio. Fijémonos que estas condiciones no son caprichosas o aleatorias. Son esos requisitos, que tanto en el Hacer como en el Decir, animan, empujan e invitan a dejar en suspenso las certezas subjetivas que sostienen a un sujeto amarrado a su síntoma, para permitir el advenimiento de una nueva significación, y otra posición diferente respecto a su goce repetitivo fantasmático.

Por tanto, una inversión de dichas condiciones, provocará justamente, efectos contrarios a los supuestamente preconizados. Veamos:

Suponer que **"Todo es Educable"**, que **"Cada caso no es único"** o que **"Existe El profesor Ideal"**. Son argumentos sostenidos por el mantenimiento de un alabado cientificismo de la personalidad. Una ontología Cognitiva aliada a las Neurociencias, muy en boga, hoy en día, hace creer en las virtudes modificadoras del moldeamiento del sistema de creencias. Ilusión de objetividad, que siempre choca con la particularidad dada por las significaciones particulares, ante lo escuchado y prescrito.

Ya S. Freud nos alertó del "furor sanandi", que aqueja a los médicos en su intento de curar eficazmente y a toda costa, provocando, a menudo efectos adversos.

Por no nombrar el retorno de una nueva forma de Moral Social de "discriminación negativa", res-

puesta ante lo "políticamente correcto". Moral "laica" y "blanda", pero no por ello menos prejuiciosa y denegante de toda subjetividad. O aludir al nuevo Giro Religioso tomado por los actuales pensadores de la posmodernidad (Derrida, Vattimo, Trías...)

Cuidado con el "Deseo de Ayudar", que tanto se oye, y que a menudo, refleja las propias proyecciones personales del practicante, que anteponen una presunción de Ideal de: Alumnos, Padres, Ciudadanos, Hijos, Trabajador o Creyentes.

Ideal cargado de Sentido ajeno al sujeto y que invade las Prácticas Terapéuticas.

Y es que, podemos constatar, cada vez más, los **Efectos** segregativos, que la Ciencia aliada con el Mercado provoca.

Una Demanda de Ayuda, sólo tendría razón de ser, cuando surja de una duda, malestar o síntoma que instalen la pregunta por su significación posible. Si esta condición previa no está dada, solo devendrá en intervención invasiva desde la normativización del Otro.

"No Observar". "No Escuchar". "No Acompañar", son consecuencias de lo anterior.

Si Uno ya Sabe sobre el Otro, ¿qué sentido tendría, acogerle, observar y escuchar los Índices Significativos de su personal Expresividad? Es decir, se trataría o no, de dar un radical y verdadero valor a lo que el Otro testimonia.

Efectos de sentirse rechazado, mirado como "robot", tratado como objeto o "animalito", cuantificado y evaluado, "no le interesa nada de mí", son referidos muy a menudo. Pero sobre todo, evita al practicante "enterarse de nada", reduciendo su intervención a una acción reeducativa o rehabilitadora.

"Proyectar". "Seducir". "Dramatizar". Es alguna de las formas, que toman desde el lado del educador o terapeuta su "no querer saber de eso". Las resistencias están del lado del Analista, nos recordaba J. Lacan.

"No hay peor (psico)terapeuta que él (psico)terapeuta sin Formación", diría yo, es decir , el que haciendo uso del "poder discrecional de la palabra"(J. Lacan), cae en la tentación de señalar e interpretarlo todo y a todos. Provocando una auténtica "paranoia" o "erotomania" transferencial, en el abuso del poder de su saber supuesto.

Y los **consiguientes Efectos** de: dependencia, "cuelgue", estar "pendiente" del Otro, Sugestión, "acting-outs", falta de autonomía e iniciativa, repeticiones, empuje al "deber" culpabilización, deuda, etc.

Iatrogenia Procedimental

"Comprender demasiado". Comprender demasiado o demasiado pronto, son maneras de anteponer el Ego del educador o terapeuta a la observación y escucha de los Actos y Dichos de alguien. Con esta comprensión cargada de sentido, a menudo prejuicioso, el Practicante centra su atención en lo que supone que de él se espera, por parte de: padres, institución educativa, sanitaria, etc.

Es decir, es la Comprensión, el sentido apresurado de las producciones, lo que les reasegura contra

su propia dificultad frente a la angustia que supone el vacío instalado para permitir la aceptación y la "neutralidad benevolente" frente al sujeto. Mejor la "Docta Ignorancia" (S. Agustín).

Efectos patógenos producidos: una evidente dificultad de instalación de la "Transferencia", entendida ésta como el "amor producido al saber supuesto del Otro". Si el otro, en vez de presentar su "suposición" de saber muestra su "certero" saber, ya no me interesa. Y sin instalación de transferencia, no hay cura posible. Encontramos la producción de sugestión y alienación al "Conocimiento de la adecuada Receta del Bienestar".

"No dar tiempo"." Invadir". "Desconocer el Deseo Inconsciente". Consecuencias espacio-temporales de lo anterior. Desconocer que el deseo inconsciente, es el motor del aprendizaje, o que los Síntomas son formaciones o satisfacciones sustitutivas del deseo inconsciente reprimido, implica desconocer, a su vez, que el deseo se juega, por definición, en la falta. Hay deseo porque aparece la falta.

No inventar el vacío temporal que supone "la espera", o espacial, que implica "la quietud", o el vacío de sentido que conlleva el "silencio", son otras tantas maneras de impedir la emergencia del sujeto del inconsciente.

¿Con qué **Efectos se manifestará**? Con la imposibilidad de asunción del deseo particular de cada uno. O sea, en un "no saber lo que se quiere". O en una dificultad para el cambio ("dando palos de ciego") y la consiguiente inhibición o la salida precipitada ante una engañosa atenuación de la angustia.

"No Enmarcar o Limitar". "No fomentar la Elaboración". "No Responsabilizar".

Referidos a las propias condiciones del trabajo terapéutico en sí. Tres condiciones íntimamente unidas. Límites, que son ante todo los de la propia castración, que la alienación al lenguaje constituye. Y que posibilitan instaurar las condiciones para crear el corte, una fisura, un borde, ante la inercia repetitiva de goce sintomático. Límites espaciales, temporales, relacionales, que "de la buena manera", animan, incitan, cuestionan o invitan a alguien a la responsabilidad que supone un hacerse cargo y responder con las propias significaciones de aquello que irrumpió como malestar.


Iñigo Abasolo

Elaboración, entonces en las variadas manifestaciones expresivas. Juego sensoriomotor, pero también la expresividad plástica, gráfica, manual, corporal, dramática, relacional y sobre todo la propia palabra, de la que uno –como deseo del Otro– responde.

En este marco suele ser común, caer en "las trampas de la Tecnicidad". Como la Trampa de "la directividad", la de "la manipulación sutil", la de un "dejar hacer, no controlado" o, también, de "sostener un estatuto ambiguo" entre los lugares niño-adulto.

Efectos producidos por esta situación: Por de pronto podremos constatar cierto alivio de la conducta sintomática, producida por la mera "descarga" o abreación libidinal.

Pero la no claridad en el Dispositivo, impedirá cualquier transformación en el orden de la verdad del sujeto, provocando confusión, falta de límites, trivialización, desimplicación, mera diversión, desresponsabilización, incluso hastío, aburrimiento o angustia...

"No contextualizar". "No decir: ¡No!" "No derivar": Que el niño hace síntoma de aquello que del deseo y del goce se juegan en el orden parental es bien sabido. Que siendo el niño síntoma, entonces, de los padres, es lo único que, a menudo, puede ser presentado, también lo constatamos cotidianamente. Pero por esto, no nos exime de escuchar y de atender lo que del deseo del Otro hace letra en el niño. Padres, hermanos, profesores u otros allegados, pueden dar a oír su voz, con la condición de pedirlo. Y con la condición de mantener la alianza con el paciente.

¡Un Terapeuta no debe ser derogado, ni "correveidile" de nadie!

Uno sólo es responsable de la Hipótesis que marca la orientación de la cura.

Correlativa a esta contextualizacion, estará lo que podemos llamar la "Castración del Dispositivo". No hacerse cargo de aquello que no se crea poder contener o poder saber hacer. Sea por falta de pericia profesional, sea por el marco institucional, sea por la relación con los cercanos al paciente etc. Saber decir ¡No!, de "esto no me puedo hacer cargo", saber, al fin, de los propios límites, sin que se conviertan en denegaciones del rol de terapeuta, es la mejor muestra no sólo de honestidad profesional, sino que también es una vía para evitar males, a menudo irreparables, causados por el narcisismo del arrojo y la ignorancia.

No olvidemos que la Supervisión es uno de los pilares de la Formación.

¿Con qué Efectos notaremos esto? Uno de los más conocidos: Los padres, aduciendo cualquier excusa interrumpen el tratamiento de su hijo. ¡Se lo llevan! A menudo cuando los resultados empiezan a hacerse evidentes. Son comunes también las intro-

misiones, las indicaciones de qué hacer con el niño. La rivalidad o la amabilidad excesivas con el Terapeuta también se comprueban. Por no nombrar la confusión, angustia o desorientación que aquejan al practicante en sus intervenciones.

Postfacio

Como ya hemos apuntado se abre todo un campo para repensar, las consecuencias de la Práctica que nos atañe. Esto no sería así, si un particular deseo no dejara de animar, a cada uno, una clínica, que a la postre, no es mas que ética.

A modo de conclusión y sin que de ninguna manera suponga consejo alguno, sugiero algunos puntos que a uno, personalmente, le han servido.

Un Terapeuta, entonces, justamente orientado "debiera" poder situarse tal como: **un poco "tonto"** (¡no demasiado! El de la "ignorancia docta"), **un poco "payaso"** (para desinvestir y desdramatizar el sintoma), **un poco "chismoso"** ("cuente, cuente...") **y algo "puñetero"** (no dar necesariamente lo que se pide). O bien, y dicho de otra manera: "mejor quedarse corto que largo", que es como decir tomar a la "prudencia", tan estimada por Aristóteles, como referencia de nuestro deseo. ■

Referencias

Real Academia Española. Diccionario de la Lengua Española. 92. Madrid. Ed. Espasa Calpe.

Miller, J. Alan. 98. El Hueso de un Análisis. BBAA: Ed. 3 Haches.

Aucouturier, B. 85. La Practica Psicomotriz. BCN: Ed. Científico-Técnica.

Freud, S. (1925). 72. "Inhibición, Sintoma y Angustia". Madrid: Biblioteca Nueva.

Rguez Ribas, J. Á. 93. "De la Ayuda Psicomotriz a la Práctica Corporal"(Seminario Inédito). Universidad Tarragona.

Rguez. Ribas, J. Á. 02. "Un Ensayo sobre los Principios terapéuticos de la Practica (Psicomotriz) Educativa".

Aleman, J. 01. El Inconsciente: Existencia y Diferencia Sexual. Madrid: De. Síntesis.

Rguez. Ribas, J. Á. 02. "La "Quietud" del Psicomotricista". BCN: Rev. Entrelíneas Nº 11. (APP).

Rguez. Ribas, J Á. 01. "Otras notas para una Epistemología de la Práctica Psicomotriz (Ensayo sobre la razón del Cuerpo y del Juego)". (Conferencia inédita). Sevilla.

Rguez Ribas, J. Á. 02. "¡Papá... me aburro! (Apuntes para una Ética Alternativa a la Moral Global)" (Conferencia Inédita). Sevilla.

Lola García Olalla es profesora de psicología evolutiva y de la educación y una de las coordinadoras del postgrado y master sobre Intervención Psicomotriz en la Facultad de Psicología de la URV (Tarragona).

El tiempo de jugar con los hijos... un tiempo para entender y para comprender

Introducción

En este artículo se proponen algunas reflexiones sobre el sentido y el valor del juego en el marco de la relación padres-hijos.

La vida familiar ofrece escenarios diversos para la relación padres-hijos, y todos ellos suponen una oportunidad para la influencia educativa. Nos hemos interesado por un escenario particular, privilegiado para la interacción: el momento de juego. El juego constituye una experiencia interpsicológica de largo alcance y con consecuencias a largo plazo, relacionadas con todo aquello que no es juego. En este sentido, se ha relacionado el juego con el desarrollo de la exploración, la creatividad, la solución de problemas, el desarrollo del lenguaje, la comprensión de perspectivas y papeles sociales, etc. De manera especial, el juego padres-hijos se ha vinculado con variables como: la creatividad infantil, el tipo de apego, la regulación y el control emocional, la competencia social, y la comprensión de las emociones ajenas. Consideramos que es esencial que los padres reconozcan la verdadera importancia del juego en el desarrollo infantil y que estén disponibles para aceptar y compartir los juegos de sus hijos.

Sobre la significación de jugar

Centraremos ahora nuestra reflexión sobre el sentido que el juego tiene para el niño y para el adulto (Caldwell 1986; García, 2002). El juego para el niño es una actividad: a) espontánea, con motivación en sí misma; b) no seria, no condicionada por las exigencias del exterior, que permite situarse al niño en otras situaciones, otros roles, otros personajes, con una movilidad y una libertad que la realidad de la vida cotidiana no le permite; c) flexible en cuanto a las reglas; d) no literal, cubierta con dosis de fantasía e imaginación; e) algo divertido, que no ha de hacer

bien ("sólo estoy jugando"), sin metas ni finalidades extrínsecas y, por ello, si toma tintes utilitarios o se convierte en un medio para conseguir un fin, pierde la atracción o el carácter de juego; en la mente del niño el juego constituye una gran experiencia, un fin valioso en sí mismo.

Al hacernos adultos el juego se transforma. El juego para el adulto: a) no es espontáneo, b) es serio, incluso llega a convertirse en un problema ("le ha dado por jugar"); c) no tiene flexibilidad, las reglas son muy precisas; d) es literal, apenas si hay dosis de fantasía; d) se ha de jugar muy bien, si no los jugadores son excluidos del juego, y e) no es divertido (los padres suelen "acceder" a jugar con los hijos si éstos les insisten o si el maestro/psicólogo lo prescribe!).

Hemos profesionalizado el juego al crecer y ha perdido las características de flexibilidad, espontaneidad y diversión. Esto conduce a lo que Caldwell denomina "la paradoja del juego": no sabemos jugar, pero como adultos "enseñamos" a los niños a jugar. Estamos utilizando profesores equivocados, personas cuyo juego no es divertido. Si los padres desean ser jugadores competentes y atractivos para sus hijos, necesitan "reparar" algunas cuestiones sobre sus concepciones y actitudes hacia el juego:

- Valorar e implicarse en el "juego divergente". Los adultos tienden a jugar siempre con reglas, están sólo orientados hacia un juego convergente. A menudo advierten a sus hijos, quizás demasiado pequeños para ello, de que juegan equivocadamente, no respetan las reglas del juego, etc.

- Saber que no todos los juegos sirven para jugar como los niños entienden el juego. Los puzzles no sirven para jugar, con los puzzles se trabaja, igual que con un loto de palabras.

- Aceptar que si los niños quieren jugar lo harán, aunque sea sin sus padres, pero no contarán con el estímulo social que les permite enriquecer su juego y permanecer en él.

- Saber que a los niños les gusta jugar con otros niños tanto como con los adultos, por tanto, deben propiciar situaciones para estos intercambios entre iguales.

En la mente del adulto el juego tiende a ser un fin para conseguir otros objetivos, pero en la mente del niño el juego constituye un fin en sí mismo, una gran experiencia en sí misma beneficiosa. Es un aspecto que padres y educadores no debemos olvidar para imponer nuestra concepción adulta del juego, que tiende a imponerse por la gran presión que hoy existe sobre el desarrollo cognitivo. Conviene recordar que el placer de jugar en estas situaciones compartidas está en el origen y la esencia del desarrollo cognitivo y social.

En este mismo sentido se ha expresado Leila Beckwith (1986) en su trabajo sobre la interacción padres-hijos y el desarrollo socio-emocional en la

infancia. El actual énfasis en las competencias hace que disminuya la implicación de los padres en el juego social con sus hijos, en beneficio de la "estimulación educativa", y este hecho tiene como efecto enlentecer los procesos de aprendizaje de la regulación afectiva y la comunicación. Los niños son ahora, en cierto modo, más inteligentes, pero no está claro que este avance se haya extendido al aprendizaje social y afectivo. El juego social padres-hijos es relativamente infrecuente en los hogares y los padres presentan una gran divergencia en cuanto a su inclinación a jugar, su repertorio de juegos y su sensibilidad a la hora de jugar. Estas diferencias reflejan además el grado en que se atiende y se responde de manera sensible y contingente a las señales de los niños en otros contextos.

Estamos de acuerdo con Bruno Bettelheim (1989) cuando afirma que los padres suelen motivar a sus hijos para que jueguen, pero rara vez perseveran en jugar con ellos. En general los padres se muestran más predispuestos a participar en juegos estructurados con sus hijos, pero no tanto en los juegos libres anteriores a esta etapa. Cuando los hijos tienen la edad de jugar al escondite, a casitas, a personajes fantásticos... los padres pueden mostrarse tolerantes con estos juegos y les compran juguetes en relación a ellos, pero esto no es suficiente, no si los padres no se comprometen emotivamente en estos juegos. Implicarse y participar es una condición para encontrar el sentido al juego del niño. Vivir la emoción de esconderse en la oscuridad para ser encontrado es tener un acceso más directo a las emociones del niño que juega al escondite. Cuando padres e hijos comparten estos juegos se crean lazos muy especiales, lazos que refuerzan la confianza en el adulto y le aseguran en la relación (en un sentido profundo).

La investigación nos informa que la participación de los niños en juegos de representación de roles (juego socio-dramático) en el ámbito familiar (con padres o hermanos) se relaciona con una mejor comprensión posterior de los sentimientos ajenos. Parece que la naturaleza intensa de las relaciones familiares, combinada con la emoción inherente al juego de representación, propicia un excelente te-



rreno para el desarrollo de la comprensión social, especialmente en términos de comprensión afectiva (Dunn y Brown, 1994).

El adulto como compañero de juego

Según nuestra propia revisión (García, 2002) los auténticos beneficios del juego compartido padres-hijos se produce en la medida en que los participantes poseen la habilidad de afectarse mutuamente, de captar los matices emocionales de la situación, los deseos e intereses del partenaire de juego, de articular expectativas y deseos y construir verdaderas transacciones bidireccionales. Desde esta perspectiva, cabe hablar de algunas actitudes y disposiciones parentales que propician este tipo de interacción:

- Implicación. Los niños se implican más con los padres más divertidos y más expresivos, que muestran afectos positivos durante la interacción con sus hijos.

- Ajuste. La sensibilidad para mantener el grado óptimo de activación en los hijos. Las expresiones afectivas inadecuadas o desajustadas, por exceso o defecto, a las conductas de los hijos, tienen el efecto de invadir o confundir a los hijos, especialmente entre díadas del mismo sexo.

- Horizontalidad. Los niños socialmente más competentes provienen de díadas padres-hijos caracterizadas por la horizontalidad en estas situaciones de juego (patrón de relación recíproco e igualitario en que se comparte el turno y el poder), más que por el dominio de uno sobre otro. Estudios sobre el juego padres-hijos de entre 6 y 12 años han mostrado que mientras los padres prefieren jugar a juegos organizados con sus hijos, los hijos prefieren "juegos de fantasía". Parece que cada cual tiende a jugar allí donde puede situarse con superioridad. La mayor virtud del juego familiar ocurre si se permite al niño participar en términos de igualdad y de poder en relación al adulto.

- No directividad. Un adulto no directivo, que no roba la iniciativa al niño, que muestra sintonía con su actividad y facilita ayuda cuando se le solicita.

- Estilo ampliador. Un adulto que sincroniza con las intenciones infantiles y ayuda a elaborarlas, es decir: a) interviene cuando ha captado la naturaleza de las intenciones del niño, y b) interviene para resolver problemas, incrementar la imaginación y la creación en el curso del juego: elaborar un tema, aportar novedades, disminuir repeticiones.

- Imaginación. Adultos que valoran el juego "divergente", que acceden a la concepción que el niño tiene del juego como algo: espontáneo, no serio, divertido, flexible y no literal, cubierto con dosis de fantasía e imaginación, que no imponen la concepción adulta del juego.

Padres y educadores vivimos hoy sumidos en la impresión subjetiva de falta de tiempo, falta de tiempo para compartir, falta de tiempo para comprender. Esta velocidad de escape en la que estamos sumergidos impone ritmos de comprensión en que domina la temporalidad de las decisiones rápidas. El tiempo de jugar es un "tiempo para perder", para compartir (y sustituir de vez en cuando a la televisión o al ordenador como nueva pareja que favorece la modalidad de goce en solitario), un tiempo que nos ayudará a comprender las demandas profundas y los deseos particulares de cada hijo/alumno. Estamos de acuerdo con Tonucci (1997) cuando afirma que "el tiempo perdido" es el tiempo del niño, el de las experiencias, de la comparación, de la expresión espontánea, y este tiempo está desapareciendo y con él su relación con el placer. Somos conscientes que estas reflexiones requieren un análisis más profundo sobre el marco social en el que hoy habita la familia. Nuestro interés era sólo estimular la reflexión y alguna que otra emoción ■.

Referencias

Beckwith, L. (1986). Parent-infant interaction and infants' social-emotional development. En A.W. Gottfried y C.C. Brown (Eds.), Play interactions. The contribution of play materials and parental envolvement to children's development (pp. 279-292). Toronto: Lexington Books Johnson and Johnson.

Bettelheim, B. (1989). No hay padres perfectos. Barcelona: Crítica.

Caldwell, B. (1986). The significance of parent-child interaction in children's development En A.W. Gottfried y C.C.Brown (Eds.), Play interactions. The contribution of play materials and parental envolvement to children's development (pp. 305-310). Toronto: Lexington Books Johnson and Johnson.

Dunn, J. y Brown, J. (1994). Affect expressión in the family, children's understanding of emotions, and their interactions with others. Merrill Palmer Quarterly, 40, 120-137.

García, M.D. (2002). Construcción de la actividad conjunta y traspaso de control en una situación de juego interactivo padres-hijos. Tesis Doctoral. Universidad Rovira i Virgili. Tarragona.

Tonucci, F. (1997). Qui té ganes, encara, de perdre el temps amb els infants? Apunts per a una pedagogía de la lentitud. Temps d'Educació, 17, 251-259.

entrevista

Marta Mata es una de las personas más relevantes de la renovación pedagógica en el Estado Español. Pedagoga, filósofa y filóloga, orientó la creación de varias escuelas nuevas con el fin de recuperar el modelo educativo vigente en la II República. Su biografía discurre permanentemente en torno al mundo de la educación: Concejal de Educación del Ayuntamiento de Barcelona, diputada de Educación de la Diputación de esa ciudad, parlamentaria del Parlament de Catalunya y senadora por Barcelona.
Se jubila en 1996 y crea la Fundació Àngels Garriga Mata, centro especializado en educación.
En la actualidad, desarrolla un programa de participación de las escuelas en el Forum 2004.
Se le ha concedido la Cruz de Alfonso X el Sabio, la Medalla de Oro al Mérito Científico del Ayuntamiento de Barcelona y la Creu de Sant Jordi de la Generalitat de Cataluña.
Escritora de libros sobre pedagogía y de cuentos infantiles, también ha publicado numerosos artículos sobre educación.
Entrevista realizada por Miguel Ángel Domínguez Sevillano en febrero de 2004.

Marta Mata

Marta, usted ha sido uno de los pilares de la renovación pedagógica en nuestro país, cuando allá, por los años sesenta, fundó la Escuela Rosa Sensat. ¿Qué motivaciones la impulsaron a hacerlo?

Ante todo, quisiera aclarar que Rosa Sensat fue, desde el momento de su fundación en 1965 hasta 1980, una escuela de Maestros clandestina. A partir de la democracia, se convirtió en Asociación de Maestros, que es lo que es ahora.

Conocí, como alumna, la escuela del Ayuntamiento de Barcelona y el Instituto Escuela de la Generalitat de Catalunya en tiempo de la República. Mi madre era maestra de aquel sistema educativo, cuya calidad pedagógica era modelo en Europa.

En plena dictadura, un grupo de maestros con inquietud ante la mala calidad del sistema educativo y de la escuela, manteníamos relación con muchos de los maestros de la época de la Generalitat, y llegamos a la conclusión de que había que construir una alternativa a la formación de los maestros. Ello nos impulsó a crear la Escuela de Maestros Rosa Sensat, con el nombre de una de las maestras del Ayuntamiento de Barcelona.

¿Cuáles son las aportaciones fundamentales de la Escuela Rosa Sensat al mundo de la educación?

Una concepción de "hacer" pedagogía a partir de la formación permanente de los maestros, realizada en colaboración entre ellos. Las Escuelas de Verano

han sido la forma más conocida y es precisamente en las Escuelas de Verano de 1975 y 1976 cuando se llega a la propuesta de aplicación de los principios pedagógicos de la Escuela Pública.

¿Le ilusiona o le desilusiona el panorama educativo actual?

De todo un poco y un mucho. Se ha mejorado mucho; el trabajo que se hizo en aquellos años ha servido para mejorar la escuela, pero no con la misma ilusión. Y actualmente la administración educativa española, sin otras competencias que las de una legislación orgánica, está en un proceso de involución con respecto a la participación que conseguimos poner en la Constitución Española. Espero que la reacción nos devuelva la ilusión.

¿Qué es educar?

Educar es establecer las bases para que el alumno desarrolle todas sus posibilidades, facilitando y promoviendo su actividad en todos los campos, la observación de cuanto le rodea, la expresión mediante todos los lenguajes. Es sobre todo respetarle, considerar sus intereses y, partiendo de este respeto y esta consideración, acompañarle en su crecimiento, en el cual él es el único protagonista.

¿Y ser maestro?

El maestro es el acompañante en la educación del alumno. La persona que sabe caminar a su lado para contribuir a sacar de su interior la infinita cantidad de potencialidades de que dispone, siempre teniendo en cuenta el lugar donde vive y las personas con quienes se relaciona.

El niño es activo, curioso, quiere explorar. ¿Puede ser que en ocasiones exista un divorcio entre lo que la escuela le ofrece y sus intereses y necesidades? ¿Puede aparecer por ahí una cierta aversión a la escuela?



En ocasiones así ocurre, cuando la escuela no se plantea los intereses, las necesidades y las posibilidades de los niños y las niñas. La mejor educación es la que procura que los niños y las niñas sean felices y, por lo tanto, parte de sus intereses y de su vida, aprovechando la gran curiosidad y capacidad de exploración que tienen. Una buena escuela no puede ofrecer a los niños actividades y explicaciones que no tengan que ver con la realidad que ellos viven y con lo que más les gusta. Si, como hemos dicho, educar es "sacar de dentro", no educamos cuando pretendemos "meter desde fuera".

El ser humano desde una perspectiva global podríamos decir que es cuerpo, afectividad e inteligencia; nosotros, psicomotricistas, percibimos en ocasiones algo así como si en nuestra cultura occidental a los niños se les hubiera reducido al status de un cerebro sin cuerpo, un cuerpo apoyado en el pupitre esperando. ¿Qué le sugiere esta percepción?

No creo que se pueda generalizar. Las escuelas renovadoras tienen en cuenta al niño desde una perspectiva global, considerando el desarrollo como un todo. Aunque el objetivo de la adquisición de conocimientos continua pesando más o menos, pocas son en la actualidad las escuelas que consideran al niño como un cerebro pegado al pupitre.

La afectividad, la observación y la atención, la inteligencia, la curiosidad, la adquisición de conocimientos, la coordinación de movimientos, etc. son aspectos que no pueden desarrollarse por separado en educación.

Usted, como maestra y pedagoga que ha trabajado, experimentado y observado tanto el mundo de la infancia, ¿qué valor atribuye al cuerpo en el itinerario de maduración afectivo y cognitivo del niño?

El desarrollo de la afectividad y la inteligencia del niño están íntimamente relacionados con el desarrollo de su cuerpo. Es a través de los sentidos y del movimiento como la persona se relaciona con su entorno y, por lo tanto, a través del cuerpo recibe, forma y expresa afectividad y conocimientos. El desarrollo del cuerpo, con todas sus habilidades es, pues, básico para la buena manera de emitir y recibir y de relacionarse con los demás. La persona es un todo indivisible, y todas sus potencialidades deben trabajarse al máximo.

¿Qué le evoca a frase "del placer de hacer y actuar al placer de pensar"?

Me gusta más la frase "el placer de hacer, pensar, expresar y vuelta a empezar".

Jugar el niño, ¿es un fin en sí mismo? ¿A veces no se substituye lo que el niño quiere expresar por lo que el educador quiere que exprese? ¿Son compatibles ambos deseos?

El juego del niño es un fin en sí mismo, como lo es el niño y el juego es inherente a su naturaleza. Ade-

más de que disfruta jugando, el juego le ayuda a crecer y a desarrollarse. El niño siente, piensa, vive y se expresa a través del juego y los educadores debemos prestar mucha atención a cuanto expresa, para conocerle mejor, ser sensibles a las sorpresas que nos dé para incidir correctamente en la dinámica de su crecimiento y educación. Si el educador analiza las acciones y expresiones del niño a fondo, acertará. Los deseos del educador y del niño deben no sólo ser compatibles, sino establecer entre ellos la dialéctica adecuada para un buen desarrollo del pequeño, y es trabajo del educador iniciar el diálogo con cada niño, con cada grupo de niños y niñas.

El maestro, ¿es un impartidor de conocimientos o un facilitador del encuentro del aprendizaje?

El verbo **impartir** debería desaparecer del vocabulario pedagógico, Es exactamente lo contrario de lo que significa educar. Educar, como ya hemos dicho, significa "hacer salir de dentro". Impartir es "meter dentro". No puede educarse impartiendo, no se facilita nada impartiendo, sino promoviendo la actividad de aprender, de aprender lo que es vital. La formulación de la pregunta deja muy claro que impartir es lo contrario de facilitar el encuentro. Ser maestro es, sin duda alguna, facilitarlo todo.

Algunos niños que acuden a ese espacio denominado "aula de apoyo", ¿no le parece que, en ocasiones, más que apoyo intelectual necesitan apoyo afectivo?

Afecto no es sensiblería; viene de "ad factum", de la voluntad y el deber del maestro de "hacerse a la medida y personalidad del niño". La falta de afecto es una falta de adecuación, de diálogo y provoca un escaso crecimiento emocional e intelectual y, por lo tanto, un retraso. Es muy importante observar a los niños y conocer su entorno, para "hacerse a ellos" y poder diagnosticar sus problemas de una manera objetiva, a partir de la subjetividad del maestro en diálogo con la subjetividad del niño.

Si un adolescente, después de muchos años en la escuela pertenece al grupo que etiquetamos como "fracaso escolar" ¿le estamos diciendo que es un fracasado?

Naturalmente que le estamos diciendo que es un fracasado, y abocándolo al fracaso para siempre. Y es una tremenda injusticia, porque el fracaso, en es-



Profesorado voluntario en la Fundació Àngels Garriga seleccionando trabajos que los centros enviaron al Forum de las Culturas.

tos casos, no es de los adolescentes, sino de la escuela, de la familia y de la sociedad. Cuando un chico o una chica no ha crecido adecuadamente, el problema es de todos, que no hemos sabido ayudarles a través de deseos, sentimientos, sensaciones, etc., que los avatares de la vida han desvelado en él.

La escuela es un lugar para el aprendizaje intelectual y posiblemente para otros aprendizajes. ¿Qué espacios deben ocupar, según su parecer, aspectos como prevención, comunicación, canalización de emociones y sentimientos, valores, etc.?

Sin duda alguna, en la escuela se realizan muchos aprendizajes, de la misma manera que fuera de la escuela se da también el aprendizaje intelectual. No es posible separar el conocimiento de las emociones y los sentimientos. La escuela debe tener en cuenta a la persona de una manera global.

¿Le preocupan temas como la droga, la agresividad creciente, la crisis de autoridad?

Me preocupan mucho la droga y la agresividad y me preocupa, sobre todo, que entre todos no sepamos diagnosticar en cada caso personal y en el conjunto social, las causas de tales problemas y así poder conseguir que las personas afectadas tomen conciencia de su situación, en su marco social, y actuar en consecuencia.

En cuanto a la crisis de autoridad, creo que es otro tema, que en gran parte depende del creciente desconocimiento entre generaciones, propio de la actual circunstancia histórica, de la aceleración de los cambios en la sociedad. Los jóvenes son, por naturaleza, más sensibles a estos cambios que los mayores y cada vez los cambios se dan en lapsos más cortos de tiempo, haciendo más complejo el diálogo intergeneracional.

Algunos teóricos del mundo de la infancia coinciden en afirmar que el mayor error de la educación es no hacer un niño feliz; aclaro que no hacen referencia exclusivamente al entorno escolar sino a todos los contextos en los que el niño se mueve. ¿Cuál es su punto de vista?

Estoy de acuerdo. Sin felicidad es muy difícil el esfuerzo para crecer. El campo afectivo debe estar equilibrado para cualquier otro cometido siempre, pero especialmente en las edades tempranas.

¿Le gusta el mundo que vamos a dejar a nuestros hijos?

Soy optimista y creo que, a pesar de todo, el mundo progresa. No creo que nosotros "dejemos" un mundo a nuestros hijos, sino que el mundo lo construimos entre todos, mayores y pequeños, y no es algo estático y acabado, sino dinámico y en movimiento constante. Hay muchas personas que hacen que el mundo progrese y muchas realizaciones y logros que lo demuestran. Naturalmente, podría ir mejor. Y ello se conseguirá si contamos con los niños y los jóvenes para avanzar: si somos capaces de

conocer qué es lo que necesitan y qué pueden aportar, y demostrar que somos capaces de construir un mundo en el que los conflictos se resuelvan mediante el diálogo.

Usted, después de su larga y dilatada trayectoria profesional, ¿cómo vive, cómo se siente?

Me siento como siempre. Con ganas de trabajar en la educación y con el convencimiento de la importancia que esta educación tiene en el discurrir del mundo. Es la base de la realización de la humanidad; la educación desarrolla todas las posibilidades de los individuos y de la colectividad, para construir la historia humana.

Para terminar, imagínese que está usted impartiendo una conferencia a los lectores de nuestra revista, se produce un coloquio y le preguntan: Marta, díganos usted tres o cuatro palabras que resuman, que nos hagan pensar en el oficio de maestro.

Debo comenzar, por coherencia, diciendo que nunca impartiré nada a nadie. Escucharé, aconsejaré, debatiré, expondré mis puntos de vista... Cuatro palabras que resuman el oficio de maestro:

- Respeto y confianza en los alumnos.
- Diálogo constante: escuchar y hablar, en este orden.
- Interés por sus necesidades, problemas y opiniones.
- Disposición para cambiar y crecer con los niños y niñas.

Muchas gracias ■.

cuenta tu experiencia

Josefa Rufina Martín, Lourdes Garijo, Montserrat Meana y Mª José Armendáriz, con el asesoramiento de **Natividad Sánchez**.

Estas líneas son un resumen del trabajo presentado en las jornadas "hik hasi udako topaketak" en julio 2001. En él nos cuentan su experiencia en las Escuelas infantiles de Vitoria–Gasteiz como educadoras con y niños de 0 a 3 años en Práctica Psicomotriz Educativa B. A. Si alguna persona está interesada en ponerse en contacto con ellas, puede hacerlo a través de la dirección de la revista.

La práctica psicomotriz con niñas y niños de 0 a 3 años

LA SESIÓN

I.- Ritual de entrada

Este ritual incluye una serie de gestos, actitudes, palabras de acogida y de saludo. Va a servir de puente y de límite para pasar a una nueva actividad "la práctica psicomotriz ", en este espacio se va a realizar el transito entre el afuera de la realidad cotidiana y el adentro el espacio transicional de juego.

Nosotras nos vamos a ajustar a la demanda de las criaturas en la medida que sepamos recibirlas y acogerlas con lo que traen y aportan desde lo real, desde el deseo y el temor. Es decir, adultas que van a estar disponibles a esta nueva relación; disponibles a esta nueva historia en construcción.

Con las niñas y niños de cunas (5 ó 6 hasta 10 ó 11 meses) la entrada a la sala es diferente; se canta una canción mientras se les desviste, o se verbalizan sus nombres reconociéndoles y se les comenta que vamos "a jugar". En cuanto son capaces de desplazarse, se les anima a que cada cual, según sus posibilidades se desplace hasta la sala de psicomotricidad (culeando, reptando, gateando). Aquellos que todavía no son capaces de desplazarse los llevamos en brazos, y a quienes se les hace costoso el camino, se les ayuda en algún tramo.

¿Qué decimos y por qué? Acompañado de un gesto les nombramos, por ejemplo, tocándoles un pie y también comentando quiénes no han venido. Se hacen referencias al material, a hechos familiares, etc., y se recuerdan normas y advertencias.

Procuramos que el lenguaje sea abierto en el sentido que ellos también tengan la posibilidad de hablar no solo nosotras. Si hay poco lenguaje se pueden realizar preguntas concretas para darles opción a que respondan, si no pueden acompañarse

del gesto. También ha de ser un lenguaje claro que sea significativo y que toque emocionalmente. Así mismo, debemos respetar los silencios para dar tiempo a pensar.

En el ritual de entrada nos tomamos un tiempo, un tiempo para hablar y escuchar. Su duración varía dependiendo de la edad del grupo, de la cantidad de sesiones realizadas y de la pulsionalidad existente (no es lo mismo la 1ª sesión que la 12ª).

II.- Materiales

El material utilizado en la zona sensoriomotriz se instala desde el principio y va unido a un proyecto de trabajo.

Espacio sensorio-motor: Espalderas, colchonetas, duras, blandas, cojines de diferentes tamaños, toboganes duros, blandos, bancos suecos que pueden ser polivalentes, deslizamientos, saltos, cubos de goma espuma, semicírculos, rulos, bloques rectangulares. Se utilizan para realizar diferentes juegos y para la destrucción-construcción.

Es conveniente que se adecuen zonas blandas y otras más duras. La densidad de la goma espuma es diferente. Los cubos y algunas colchonetas están forradas de plástico duro por la cuestión de los pises (el planteamiento es forrarlas por encima con telas).

Se utiliza también otros materiales: telas grandes y pequeñas y de diferentes texturas, pañuelos, pelotas blandas, palos largos blandos y palos de madera, saquitos de tela que contengan diferentes productos, cojines pequeños, peluches de diferentes tamaños, muñecas-bebés.

Estos materiales se sacan a lo largo de la sesión, pero siempre está en función del proyecto de trabajo que tengamos, de la sala que dispongamos y del grupo.

Espacio de distanciamiento: pinturas, rotuladores, maderas de tamaños y formas diferentes (sin color). Es conveniente disponer de suficiente material, que estará en función del número de criaturas.

III.- Desarrollo de la sesión

Se estructura en dos tiempos básicos: El momento de la Expresividad motriz y el momento de Expresividad plástica

Momento de la Expresividad motriz

Destrucción–construcción: Ubicamos el lugar de la destrucción-construcción instalando siempre una "gran" construcción, un muro, una pared de torres de cubos de goma espuma. Es una provocación que ofrecemos a los niños, una provocación para que destruyan. Se suele situar entre el grupo y el espacio sensoriomotor. La acción de derrumbar, desarmar, empujar, dispersar las torres, agrupar y construir, favorece la liberación de tensiones tóni-

cas, no solamente de tensiones tónicas musculares, sino también de la vía visual, auditiva, de la vía cutánea, es decir de toda la sensorialidad exteroceptiva.

A esta disminución de tensiones debemos darle una gran importancia para movilizar y liberar las emociones.

El objetivo de destruir por destruir no tiene sentido. La destrucción tiene sentido porque permite la creación, reencontrar lo perdido, construir. Hay una persona adulta que acoge y comprende su necesidad de destruir, que está reservado para este tiempo y este espacio. Esto estructura a las niñas y niños y les hace evolucionar.

Las criaturas de 6 a 12 meses ante la torre de cubos:

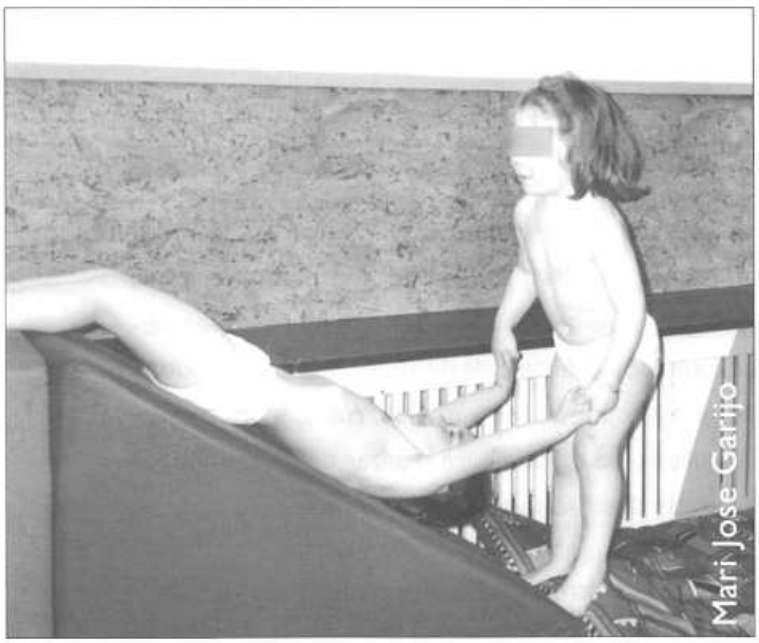
- Viven la verticalidad a través del objeto.
- Proyectan la posición erecta, la estabilidad de su equilibración.
- Al principio casi no muestran interés, la esquivan, la torre permanece en pie. Las primeras veces que destruyen dirigen la mirada hacia la persona adulta.
- La persona adulta acompaña en el empuje. Les sostiene, les contiene para que no vivan la inseguridad en la caída.

En la caída de la torre juegan a caerse, a levantarse y volver a jugar a caerse. Juego de perderse y encontrarse.

Explosión motriz: Se trata de un dispositivo de colchonetas, cubos de goma espuma de diferentes alturas y densidades; superficies en diferentes alturas, blandas y duras, rampas, escaleras, espalderas...

El tipo de acciones que se dan, de diferente manera desde los 6 meses a los tres años, buscan la integración corporal.

En la Práctica Psicomotriz nos interesa, nos preocupa su maduración psicológica, ir hacia un equilibrio corporal, psicoafectivo y cognitivo.



Tenemos otra mirada sobre el movimiento. Todo movimiento y toda acción son una búsqueda de transformación. Se trata de dejar que las criaturas descubran, que vivan todos los momentos de su transformación interior; se trata de acompañarles,

de darles la necesaria seguridad evitando interrumpir su acción para no detener la continuidad de sí mismo.

En estas edades buscan el contacto corporal con los materiales, también la maduración de la representación se sí mismo.

Cuanto más jóvenes son, más acompañamos, aseguramos, contenemos, sostenemos y nos ajustamos corporal, gestual y verbalmente o, por lo menos, lo intentamos.

En estas edades los contenidos que expresan son acciones en las que buscan reasegurarse, tales como: entrar/salir, aparecer/desaparecer, vaciar/llenar, balancearse, rotar, girar, carreras, etc.

Momento de la expresividad plástica

Es un espacio en el que el simbolismo sigue estando presente, pero el cuerpo se para y la criatura entra en el placer de pensar. Ahí pinta, modela, construye, escucha un cuento...

La característica es que el cuerpo esta parado, en reposo también, lo podemos considerar un momento de distancia.

¿Por qué lo llamamos así? Al principio comentábamos que había dos momentos en la sesión. Hasta ahora hemos ido comentando todo lo que va ocurriendo en la sesión en referencia al "placer de actuar", pero nuestro objetivo es cumplir un itinerario de maduración psicológica.

¿Cuándo lo hacemos? En nuestra experiencia hemos utilizado diversas fórmulas dependiendo de distintas variables como es la edad de los/as niños/as, estructura física de la sala, el número de sesiones realizado con el grupo.

Por lo general si sólo es un corro, canción, o ritual de salida, siempre es al final de la sesión, mientras que el relato puede ir al final o insertarse entre el momento de la expresividad motriz y el de la expresividad plástica. así como, el espacio de expresividad plástica puede estar abierto desde el principio, mitad, o sólo al final de la sesión dependiendo de las variables antes citadas

IV.- Ritual de salida

Sería el momento de cerrar la sesión, momento de escuchar y contención como el ritual de entrada.

Ayuda en el espacio de distanciación:

- Permitirle el itinerario de maduración psicológica, del "Placer de Actuar al Placer de Pensar".
- Es un lugar de palabra, de darles seguridad por la palabra, con nuestra postura, nuestra voz, nuestras preguntas. Poner palabras, llevar una mirada sobre su construcción, dibujo o actitud ante el relato es llevar una mirada sobre sí mismo.
- Por las edades en las que trabajamos a veces nos

toca trabajar aún con gesto (volante), u onomatopeyas (brunnn... para decir coche); otras veces nos corresponde llevarles hacia la imagen mental, preguntarles: ¿Quién va en ese coche? ¿A dónde?

Aquí son importantes las palabras clave que utilizan, ayudarles en su representación mental. En nuestra etapa se trabaja más el reasegurarles por medio del relato y creación de imágenes mentales, que les prepara para la representación. Aunque también ésta aparece ya que algunas de nuestras niñas y niños llegan a tener 3 años y medio.

V.- Intervención de la persona adulta en la sala de psicomotricidad (0 a 3 años)

Si ya de por sí el 0-6 tiene unas características especiales, éstas son más evidentes que si hablamos del 0-3. Las ideas que a continuación exponemos son algunas reflexiones que hemos realizado.

Nuestras escuelas suponen su primer contacto con la escolarización. Esto, unido a las edades a las que nos referimos, hace que la educadora se convierta en una persona de apego. Cuanto más jóvenes son, más necesidad hay de vivir ese apego como seguridad afectiva que les ayuda a abrirse al mundo y a las demás personas.

Esto en la sala se traduce en una necesidad de contacto corporal, en un continuo reconocimiento con la mirada, el gesto, el tono y la palabra, en acciones de maternaje: ser envueltos, arropados, mecidos, sostenidos, contenidos.

Para que todo esto sea posible, necesitamos cuidar nuestra ubicación en la sala (tener más en cuenta la pérdida de la verticalidad, sentarnos en el sensoriomotor para atraerles hacia ese espacio como estrategia de ayuda, etc.), nuestra actitud corporal (gatear con criaturas haciendo de espejo de sus acciones, sentarnos en cuclillas...), hacer que físicamente se sientan seguras y expresar con claridad nuestras consignas.

Como en estas edades el lenguaje verbal está en aparición, partimos del lenguaje corporal, lo que supone una búsqueda de significados, poner a veces sus palabras a sus acciones y emociones; o sea, un lenguaje que sea envoltura y no invasión, que toque la emoción y no coarte su acción, que les reconozca.

Nuestras intervenciones se centran en acompañarles en su desarrollo no precipitando su maduración cuando no están aún preparados.

El grado de permanencia en las actividades que realizan es el de un ir y venir continuo; es un proceso en el que poco a poco se va instalando en sus juegos y en sus acciones. Continuamente entran y salen del sensoriomotor, van y vienen hacia la persona adulta, cogen y dejan los objetos...

A veces, sentimos la necesidad de tener que hacer por las criaturas, cuando lo importante no es el

producto, es decir, que surjan las cosas o determinados juegos, sino la satisfacción de hacer.

En este acompañamiento hacemos con la criatura y no por ella, saltamos con ella y no por ella, rodamos, caemos con ella y corporalmente y tónicamente acogemos sus acciones y su manera de estar y de decirse.

VI. Algunas reflexiones sobre la influencia de la Práctica Psicomotriz en nuestra práctica educativa

Nuestra mirada ha cambiado: se ha transformado en una mirada con más respeto hacia sus capacidades y competencias. Todo ello con más grado de comprensión, mirando lo propio, la individualidad.

La mirada se hace más global, el cuerpo es un cuerpo emocional. Esta mirada no es sólo para la criatura sino también para todas esas personas que le rodean, que forman parte de su vida. La familia que le rodea y le acoge también tiene una historia emocional que tiñe todos los afectos infantiles.

Pero la mirada abierta y flexible abarca también el entorno de las propias personas que nos dedicamos a esto de la psicomotricidad, hacia compañeras y compañeros, hacia nosotras mismas...

Tanto en la sala de psicomotricidad como fuera de ella, nuestras actitudes son las mismas: la escucha, la disponibilidad corporal, el trabajo de la espera, la mirada periférica, el lenguaje significativo que no enjuicie. El ritmo de nuestro hacer es más ajustado y concreto, más reposado. Todo esto converge hacia unos máximos que nos centran y nos guían: no inhibir el deseo pero si la acción (proponer alternativas), una autoridad que sea estructurante y no autoritaria y frustrar pero no inhibir.

En el aula realizamos propuestas más abiertas, dando más importancia al deseo y al juego espontáneo. Hemos trasladado a nuestro quehacer diario aspectos que eran prioritarios para la sala: actitudes, materiales, espacialización (en el aula siempre hay una zona sensoriomotriz).

A pesar de todo esto, la sala de psicomotricidad sigue siendo un espacio y un marco donde las niñas y niños se dicen y se manifiestan de otra manera. Nuestra disposición también es diferente.

La práctica psicomotriz ha dado sentido a nuestro quehacer, ha ampliado nuestros conocimientos, nos ha hecho reflexionar y analizar nuestra práctica educativa, ha añadido interrogantes y ha ofrecido respuestas. Nos ha dado recursos y motivación. ■

resumen

Mª José Intxausti nos ofrece su visión sobre las últimas jornadas de Práctica Psicomotricidad.

VI Jornadas de Práctica Psicomotriz

Noviembre/Azaroa 7-8-9 de 2003, VI Jornadas de Práctica Psicomotriz, Bernard Aucouturier, Alberto Lasa y Eneko Landaburu, el equipo de la Escuela de Psicomotricidad de Bergara, el equipo de colaboradores y un montón de gente, en Vitoria-Gasteiz.

¡Cuántas veces pensamos cómo saldrán las cosas antes de que sucedan! Bueno, pues en estas líneas vamos a pensar sobre lo que ya ha sucedido.

Primero son necesarios los agradecimientos a todas las personas mencionadas; cada una desde su lugar hizo posible algo que a veces –en los tiempos que corren– nos parece casi imposible: sacar adelante este proyecto de formación que nació en 1988 y para ello, llevar a buen puerto esta aventura que iniciamos siempre que organizamos unas Jornadas.

El paso del tiempo, nos dice cosas. Pero sin correr el riesgo necesario y emplear la fuerza suficiente, para iniciar algo –que no vemos en absoluto claro, pero que intuimos–, el tiempo no nos diría nada. Bernard Aucouturier se arriesgó y por eso nos pudo mostrar dos videos llenos de riesgo y fuerza. Imágenes que vivió y por eso estaban teñidas de emociones y que ahora le hacen pensar. Pensaba (en nuestra compañía) que en aquellos momentos, y aunque las proposiciones eran dichas claras y directas por el adulto, al niño ya le consideraba libre de interpretarlas; y por eso veíamos que no eran ejercicios de uniformidad sino de expresión individual. Y que además, el índice del placer siempre lo tuvo en cuenta. Las imágenes no nos mostraban tablas de gimnasia o niños rígidos; eran sugerentes (seguro que si quién está leyendo estas líneas estuvo en las Jornadas podrá recuperar algo de lo que vio en aquel vídeo). También compartió con nosotros su emoción al ver el trabajo con Bruno y comentó que era capaz de ver aquellas secuencias, que él sabía que podían ser – y de hecho lo han sido- muy criticadas, por que él mismo era capaz de criticarse. Era capaz de verse en su deseo de creación de una vía de ayuda, oscilante entre el ajuste y el desajuste, entre el acierto de su intuición más atinada y el desacierto que acompaña a toda búsqueda. El placer en la actividad, posibilitar la expresión de los niños y ser capaz de verse a uno mismo trabajar son principios que se mantienen. Y que con el paso del tiempo los vemos consolidarse.

Desde aquellos inicios, se va perfilando cada vez más la especificidad de la Práctica Psicomotriz. Bernard no deja de trabajar en ello; sus aportaciones teóricas ocuparon también buena parte de las Jornadas y nos anunció que tiene prevista una nueva publicación en breve.

Sabíamos que contar con Alberto Lasa era una oportunidad. Su aportación está sostenida en potentes bases teóricas, pero su esfuerzo está en releerlas y cohesionarlas buscando un sentido. Rescatar el cuerpo como "instrumento de relación, soporte de fantasías y base de la identidad", a lo largo de toda una línea evolutiva es uno de sus logros. Recorrimos desde el primer año a la adolescencia, intercalando conceptos y autores, con sujetos y hechos reales. La adolescencia y la hiperactividad han captado su atención (al final damos una referencia de uno de sus trabajos publicados). La teoría releída desde la realidad es muy atractiva. La realidad entendida desde claves profundas es muy interesante. Por eso acompañamos atentos a Alberto Lasa a través de los grandes teóricos, a través de los programas televisivos de mayor audiencia y otros múltiples ejemplos. No habrá sido sencillo amalgamar todo eso; es complejo ser respetuoso –diría incluso devoto– con la complejidad del ser humano. Escucharle es un placer; también se agradece su esfuerzo por hacerlo didáctico y ameno, detrás un largo recorrido profesional y un prolongado trabajo.

Recuerdo que la gente se rió. Se notaba cierta perplejidad y mucha atención. Logró que le escucháramos y él se expresó. Eneko Landaburu habló de nosotros los adultos, de nuestras necesidades, dificultades y también de nuestros recursos, y nos propuso echar mano de ellos y servirnos de su apoyo. Nos comentaba la importancia de la escucha, y en su manera de contarlo y en los ejemplos con los que ilustraba sus palabras, éramos capaces de reconocernos. Quizás pudimos vernos encarnando esas "escenas" porque él mismo se mostró, se dejo ver. No se ocultó con sus historias sino que se retrató en ellas, y como él se rió un poco de sí mismo, nos dimos el permiso de hacer lo propio con nosotros.

Entre tanto, en los pasillos, encuentros, saludos y cuentos...

Una sensación unánime de tener un auditorio, de que la escucha colectiva es una experiencia que conforta. En el día a día el esfuerzo de conquistar el propio lenguaje, el acordar previos, el ajustar expectativas, nos hace a veces añorar esa sensación. Pero lo cierto es que moriríamos de "jornaditis" si esto fuera muy a menudo. Así que a descansar en el día día, y nos volveremos a encontrar en las próximas. ■

Lasa, A. (2001) Hiperactividad y trastornos de la personalidad I. Sobre la hiperactividad. Cuadernos de Psiquiatría y Psicoterapia del niño y del adolescente. 31/32,5-81.





La memoria perdida

Daniel Garmendia

"Lo que pasa,
es que no sabemos
lo que nos pasa,
y por eso pasa,
lo que nos pasa."
(Ortega y Gasset).

La memoria es extraña y selectiva. Se parece a la vacilación de los sueños.

El adulto, sumido en sus rutinas consentidas, combatidas, consciente o inconscientemente olvida, anestesiando o amordazando lo que un día fue, ajeno a su génesis y a las emociones, sentimientos, palabras y signos que le construyeron; vive, intenta vivir desde la implacable realidad y el pragmatismo de su cotidianeidad. Es posible que esté cansado para poder acordarse o el descreimiento embargue su vida. Quizá deba ser así o no pueda ser sino así.

No obstante, en ocasiones la memoria sorprende y se presenta prolija, fecunda; suele acontecer este fenómeno en los oasis y en las aristas de la vida; entonces, el alma se vacía de recuerdos como en un viaje iniciático hacia adentro, como viajeros que se esperan a sí mismos.

"Las escaleras tienen siete peldaños hasta cada descansillo; días, meses de intentos y repeticiones: cuatro, cinco, seis y siete peldaños recorridos de un solo impulso, apoyados en la barandilla, potentes, omnipotentes, voladores." (Fantasmas de acción: de verticalidad).


Iñigo Abasolo

"Piernas delgadas, pequeñas, pantalones cortos, faldas largas, zapatos desgastados por la erosión de mil peripecias, rostros expectantes, boca entreabierta, mirada fija, ceño fruncido, manos tensas, silencio, rodillas que se tocan, pensamiento galopando, una inhibición

tónica y, en segundos, el fin del mundo: pies martilleando rítmicamente el suelo, atronando el espacio, aplaudiendo frenéticamente, una explosión tónico-emocional; la enorme pantalla estremecida porque el héroe, el bueno, el malo, el pillo, el enorme monstruo, el más fuerte todavía han resuelto, confundido o embrollado al destino y sus desatinos." (Reaseguración dramática–omnipotencia mágica).

"El túnel oscuro, enigmático; del otro lado el misterio de lo desconocido: miedo y soledad.." (angustias arcaicas).

"Fue el último elegido para formar parte de los dos equipos; sintió que no valía nada, que no era nada, que nunca sería nada." (La frustración: la dificultad de crecer).

Rememorar no es habitar el pasado sino permitirse comprender el futuro siempre naciente, encarnado en esa infancia lanzada al vuelo infinito en pos de la eterna y siempre nueva conquista del mundo. Rememorar es captar resonancias en el otro: el pequeño, del niño que un día latió en nuestro corazón; mirar, mirarse, mirarle, y el mirado verse visto, reconocido. En esa confluencia se abrazan el pasado, el presente, y el futuro: el bueno, el malo, la ilusión, el dolor, el asombro, la fascinación, la frustración, lo mágico, la transgresión, la esperanza y una inmensa curiosidad que empuja inevitablemente a transitar las calles del deseo pobladas de anhelos de identidad que anidan en el ensueño...

... Y quizá así, esos infantes, después de muchos atardeceres, ya que todos somos tierra de los siglos, cuando la confusa realidad llame a sus puertas, puedan caminar erguidos en la vereda de sus días. ■



Raymond Murcia, licenciado en Educación Física y psicólogo, es director del Instituto Internacional de Eutonía. En su momento fue discípulo directo de Gerda Alexander y ha escrito numerosos libros y artículos sobre esta disciplina.

La eutonía de Gerda Alexander

Su lugar dentro de una reflexión acerca de la psicomotricidad.

El término "Eutonía", utilizado por Gerda Alexander para designar tanto su trabajo como el objetivo que perseguía, fue propuesto por uno de sus amigos, el Dr. Bartussek, en 1957. Esta palabra no "firma" el comienzo de la reflexión ni de la práctica de Gerda Alexander en torno a la motricidad y el desarrollo de la persona. Sólo indica una etapa, importante, pero que no es más que un momento en la vida de aquella persona que justo o casi hasta el fin de su vida, se consagró a cuidar y a ayudar aquellos que venían a verla, igual que a la formación de sus alumnos, ya que para ella solo había alumnos, es decir "apprenants", que manifestaban el deseo y las cualidades para poder perseguir su obra.

La frase de Nietzsche: "se le devuelve mal a un maestro lo que se le debe, si se permanece siendo solamente alumno", nunca fue más justamente aplicada que a la actitud de Gerda Alexander, porque si es cierto que honrar a un maestro es superarlo, es igualmente justo pensar que el maestro debe aceptar, según la expresión de J. P. Sartre, volverse inútil, y que los verdaderos maestros son, sin duda, éstos. Hacerlo todo para que el alumno construya su autonomía, ya que la autonomía, como la libertad, no se da, se conquista.

¿Cuál es entonces la definición de la Eutonía que Gerda Alexander hizo suya? "La palabra eutonía (del griego eu = bien, armonía, justo y tonos = tonus, tono) fue creado en 1957 para expresar la idea de una tonicidad armoniosamente equilibrada y en adaptación constante, en relación justa con la situación o la acción a vivir".

Así definida, la eutonía desvela sus ejes esenciales de intervención: obtener, con el trabajo, un ajuste permanente de la función tónica al proyecto motor o postural del individuo. Lo que es sorprendente aquí, es el total desconocimiento que Gerda Alexander tenía de la obra de Henri Wallon y de Julián De Ajuriaguerra. Sin embargo, parece que sí tenía conocimiento de los trabajos de Granit sobre el bucle gamma. Esta dirección de su trabajo situaba la eutonía fuera de los métodos clásicos de relajación, así como de los métodos, entonces en vigor, de gimnasia o de aprendizaje de la danza.

A propósito de esto, una pequeña explicación:

Las aportaciones de H. Wallon y de J. de Ajuriaguerra

Ya es conocido que H. Wallon y, después, J. de Ajuriaguerra confirieron al tono muscular el rol de piedra angular, en el cruce de lo biológico, de lo psicológico y de lo social. Para H. Wallon, el tono muscular es ante todo el soporte que permitirá al niño establecer con su madre y su entorno, lo que Ajuriaguerra llamará, el diálogo tónico emocional; porque, desde el principio en el neonato, "a través de él se expresan las emociones". Esta función tónica asegurará, más tarde, la posición de sentado y después la posición de pié. Al final, mezclándose íntimamente con la función fásica, que Wallon llamaba clónica, asegurará una función de sostén (ereismática) a toda actividad de transporte o de manipulación, lo que Paillard llama Teleocinesis. (Para más detalles ver el artículo: El tono muscular y la eutonía. Coloquio de Eutonía (referencia el autor, R Murcia).

Tanto la psicología genética (H. Wallon), como la psicomotricidad (J. de Ajuriaguerra), y la psicofisiología (J. Paillard), dan a la función tónica un estatus de primera categoría en el desarrollo del niño y en la comprensión de la motricidad en el adulto.

Gerda Alexander desconocía todo esto, por lo tanto, tuvo esta intuición genial del rol capital que jugaba el tono en la vida de la persona.

Se podía también citar a W. Reich (La Función del Orgasmo), autor que leía a J. de Ajuriaguerra, y que escribió sus principales libros en el momento en el cual Wallon producía "Los Orígenes del Carácter en el niño" (1932). La noción de coraza muscular, de Reich, es bastante cercana de la concepción que tenía G. Alexander de la etiología de las tensiones musculares, pero, y la diferencia es importante, allí donde Reich proponía la Bioenergética y la Vegetoterapia, violentas, G. Alexander indicaba la eutonía, suave por excelencia.

La función tónica, que es una función de integración, lo es en relación con la vigilia, las emociones la postura y la motricidad. Esta función que es, al mismo tiempo, estructurante del individuo y estructurada por el sentido que da éste mismo individuo a la vida, resulta de lo que vive el individuo pero, al mismo tiempo, participa al sentido que da el individuo a lo que está viviendo. Esta función, así como el río de Heráclito, evoluciona permanentemente, cada situación la modifica; el tono es el mismo y diferente al mismo tiempo.

El término de armonía o de tono justo debe entenderse en este sentido. No es justo definitivamente, nunca estamos en eutonía definitivamente. G. Alexander lo dice muy bien: "En adaptación constante a la situación", toda situación es nueva, toda situación es única.

Al igual que a Wallon, se hizo varias veces, también a la eutonía, la crítica del reduccionismo o también del biologismo, es decir, pretender explicar el individuo a partir de una función que pertenece al cuadro de la fisiología. Son aquí las palabras que nos ponen trampas; ya se ha dicho, que el tono muscular es una función de integración, y de hecho, como la vigilia y las emociones no depende de un paradigma exclusivamente biológico.

Es la dificultad que encuentra, del punto de vista epistemológico la noción de psicomotricidad, que intenta desesperadamente de reunificar dos términos que desde casi V siglos fueron considerados distintos. Las palabras arrastran detrás de ellas el peso de la historia. G. Alexander no tenía elección para designar con la palabra eutonía su práctica. Lo importante aquí es la experiencia. Es lo que dice Descartes en la VI Meditación: puedo, al término de la meditación considerar como distintos el alma y el cuerpo, el pensamiento y la extensión, pero puedo también como ser vivo, vivir la experiencia íntima de su unión.

Definir la eutonía por la regulación o la búsqueda del tono justo, podíamos decir óptimo, no permite, si nos quedamos en la definición corriente de tono muscular, presentir la dimensión escondida o digamos, no visible, que ese trabajo lleva con él.

La eutonía como método no está acabada, nada lo es además en el universo, porque fue, un cierto tiempo, el camino recorrido por G. Alexander para resolver una serie de problemas que se le presentaron hacia su propia persona, cuestiones de salud; pero también como profesora de rítmica, de eutonía y como persona que deseaba, y lo lograba, ayudar a los otros a superar dificultades que a menudo escapaban a las indicaciones terapeúticas habituales. Es con conocimiento de causa, que no atribuyo a G. Alexander el título de terapeuta, que no tenía, si nos referimos a lo que reconocen las Instituciones. Esta cuestión plantea un problema enorme que no puede abordarse aquí.

A sí que la eutonía, hasta el final de la vida de G. Alexander (1994) refleja la historia de su vida. Nacida en Wupertal, en Alemania en 1908, en el seno de una familia de músicos amateur (sobre todo su padre), tenía su camino trazado mucho antes que tuviera la edad de elegir. Tenía que ser música, y más precisamente profesora de rítmica del método del suizo Emile Jacques Dalcroze. Este método se inspiraba de las ideas de educación activa y natural muy desarrolladas en Suiza. El principio consiste en asociar música (ritmo) y movimiento (marcha y carrera), para el aprendizaje tanto de la música como de la danza.

G. Alexander será muy sensible a las ideas de una educación activa, muy cerca de la naturaleza. Estará también interesada por la filosofía de Rudolf Steiner y precisamente, por la euritmia, concepción naturalista de la música. No es un azar si fue introducida en Francia por medio de los CEMEA (Centros de Entrenamiento de los Métodos de Educación Activa) y que fue amiga íntima de los dirigentes de este organismo, particularmente de André Schmitt y su esposa (ver el prólogo de Violeta Hemsy de Gainza, editado por Dervy 1997). Desde los 8 años hasta los 20, G. Alexander seguirá esta formación de rítmica.

Uno de los grandes principios de la eutonía tiene, sin duda, su origen en las ideas que encontró e hizo suyas en ésta época: Búsqueda del movimiento natural, espontáneo, libre, sin imitación de un modelo.

Jamás durante el largo período, en el cual conocí G. Alexander, desde 1966 hasta su fin, no la vi demostrar un ejercicio, ni sugerir una sensación. Cada uno tenía que descubrir su camino, su propia construcción, a partir de los principios de trabajo que había experimentado y sacado de su experiencia, a menudo dolorosa. Porque la eutonía, como nos la enseñaba, resultaba de esa búsqueda permanente sobre sí misma, de sus dolores reumáticos, de su fragilidad cardíaca. Búsqueda que hacía, conjuntamente, con el deseo de conocer más la motricidad del cuerpo humano, como expresión libre de su personalidad.

¿Cuáles son, entonces, los principios que extrajo progresivamente de sus investigaciones, y que constituyen también el corpus de las consignas de trabajo que se proponen en eutonía?

Ya lo hemos dicho, el objetivo consiste en lograr de manera permanente el ajuste tónico correcto a toda situación que vive la persona. Desde los trabajos de Wallon, De Ajuriaquerra, Hecaen y más tarde los de la psicomotricidad, sabemos el rol que tiene el tono muscular, tanto en la expresión como en la postura y los movimientos y toda la patología que surge cuando está alterada la función tónica, es decir, cuando no hay eu-tonía.

Todo el trabajo en eutonía va a consistir, basado sobre una toma de conciencia constante del cuerpo, en hacer vivir al alumno las variaciones, las sensaciones, que corresponden, tanto a las fluctuaciones del tono muscular, como a la vivencia de las sensaciones, cuando se realiza un movimiento eutónico; sería más justo decir eutónicamente, movimiento en el cual la actividad tónica y la actividad fásica están en armonía.

Tengo conciencia del problema enorme que plantea esta definición. El acto motor es mucho más complejo y no puede ser reducido a ésta única perspectiva. Considerémosla como eje de trabajo que permite hacer algunas experiencias transferibles posteriormente.

Los principios o consignas en los que se funda la marcha (el camino) de las prácticas del trabajo de la eutonía

Una de las diferencias mayores, entre la eutonía y los métodos inductivos o sugestivos (training autógeno, sofrología, hipnosis), reside en el hecho de que, la "consigna" o propuesta de trabajo en eutonía, no indica jamás el resultado a obtener, o tener la experiencia de tal sensación antes que otra. Es un punto que, a menudo, sorprende a los alumnos demandantes: ¿"qué hay que sentir"?, o, más aún, ¿"lo que he sentido es normal"?, "¿Es justo esto?" Pregunta a la que G. Alexander respondía: "Lo que es justo para ustedes, es lo que ustedes han sentido". Se puede, evidentemente, evocar el hecho de que suceda la sugestión, a pesar de nosotros, sin el tono de voz, por nuestra propuesta, o la autosugestión, en relación a la representación que hace el alumno de aquello que cree haber esperado.

Raymond Murcia

Desde mi punto de vista, es lástima que la mayor parte de los trabajos sobre la eutonía, como lo dejaba creer la misma Gerda Alexander, ofrezcan las indicaciones sin los efectos de tal o cual consigna; efectos concernientes a la temperatura, frío o calor o, la sensación de peso o ligereza, que conducen, desgraciadamente, a hablar de tono pesado, ligero o equilibrado, que no quiere decir nada tomado al pie de la letra, pero que toma todo su sentido en el nivel de la experiencia vivida.

Sea lo que sea, de lo dicho anteriormente, el hecho de saber que del trabajo sobre el hueso, o la piel, saldrá un movimiento, o dará una sensación de ligereza, mientras que está "escrito" que las consignas de masa, volumen o peso determinarán, más bien, una sensación de pesadez o calor (siendo la frescura asociada a la ligereza), no puede más que invitar, conscientemente, o no, "sugerirse" o auto-inducirse esos efectos.

No estamos, quizás, tan lejos de lo que pensaba G. Alexander sobre el trabajo de Schultz (training autógeno).

Algunos eutonistas han reaccionado ante esto y prefieren no asociar "consigna" y resultados, incluso sino se tratara más que del tono, o más bien, de la sensación que acompaña sus fluctuaciones.

Yo estoy orgulloso, por mi parte, a menudo se da el caso, cuando después de un "inventario" del hecho del hueso, o del contacto, las vivencias expresadas verbalmente difieren:

- "yo he sentido volumen y peso: yo pesado y ligero o aún más, difícil de movilizar". La variedad de las respuestas me permite insistir sobre este punto capital: que, de una parte, las palabras (de la consigna) están interpretadas en función de la cultura y de la historia del sujeto y que, en función de nuestro estado en ese momento, la vivencia puede ser diferente. G. Alexander le había confiado a su amigo André Schmitt, cuando éste le preguntaba acerca de lo que le parecía esencial en la eutonía: "No hacerlo mecánicamente".

La consigna, según mi punto de vista, es una herramienta para conocerse mejor y construir su propio esquema.

¿Cómo trabajaremos en la eutonía?

Las consignas son propuestas abiertas que hay que explorar. Al comienzo, más o menos, lo esencial del trabajo es tenderse a lo largo, en una sala que sea agradable (caliente, con parquet o moqueta, con luz tenue, y sin ruido). Es importante que los alumnos puedan, incluso sin consigna, relajarse.

Las primeras experiencias consisten en inventarios, estiramientos y empujes.

Los inventarios se realizan bajo propuestas diferentes: por ejemplo, los alumnos son invitados a sentir (tendidos sobre la espalda, el vientre o el costado) las zonas que tocan el suelo. Justo al principio, y para verificar el hecho de que hay un efecto, podemos proponer el inventario de un lado (una pierna o un brazo) y podemos comparar con el otro lado. Esta fue mi primera experiencia con G. Alexander, pero nosotros lo hicimos sentados, sentir la planta de un pié y el toque del glúteo sobre la butaca (era un anfiteatro). Ponerse de un solo lado y ponerse en seguida de pié. Esta experiencia fue suficiente para determinar mis ganas de continuar y hacerme eutonista.

Los inventarios se hacen también sobre los contactos. (En eutonía, de manera convencional, existe una diferencia importante entre tocar y contacto). En el "toque" nos limitamos a la percepción, la toma de conciencia, de la parte más externa del cuerpo, el toque de la piel, del vestido o un objeto, el suelo etc....el límite es difícil de definir sin los límites, precisamente, y además existe también un inventario de la piel.

Y la consigna "contacto" ¿qué invita a percibir? ¿O sentir? Más allá del cuerpo. Nosotros proponemos la integración de un objeto, de una herramienta, o una persona en el campo de la conciencia de nuestro propio cuerpo.

Por ejemplo, una herramienta, una manta, un instrumento de música, una bicicleta, patines, un coche, etc...es un prolongamiento de nuestra conciencia para que se alargue (estáticamente o en la acción). Sobre esto, habla Tchouang-Tseu en: El Carnicero (a propósito del cuchillo).

Sobre los empujes, nos ejercitamos en vivir, en percibir la organización en la globalidad del cuerpo actuando, al tomar conciencia de la zona que empuja, (pies, manos, costillas, vértebras etc.) y de la dirección de estos empujes.

Este trabajo permite descubrir, liberando a menudo éstas partes mencionadas anteriormente, zonas importantes de conexión y la sensación de unidad del cuerpo.

Los empujes se hacen a diferentes intensidades, pero el mayor interés de ellos reside en le hecho de realizarlos al mínimo de los micro-empujes. Estos empujes pueden hacerse sobre sí mismo, o contra el suelo, una pared u objetos (balones, bambú, buches), o pueden ser realizados con un compañero; sobre las rodillas (con las piernas dobladas), sobre los pies, las vértebras, costado, etc. Es evidente que este trabajo a dos, delicado, necesita una cierta experiencia en eutonía.

Los estiramientos tienen una gran importancia en eutonía, importancia compartida con numerosos métodos (Mezieres, Mattias Alexander, Souchard, Struif Deny). Así como en el entrenamiento de las actividades deportivas. El principio, o más bien la necesidad son muy simples. La tendencia de los músculos, así como de los elementos de las articulaciones, tienden a contraerse o anquilosarse si no funcionan regularmente. Esto limita las posibilidades funcionales del individuo, su performance, y esto acarrea patologías mioarticulares o accidentes.

En cuanto a la manera de estirarse varía considerablemente según las representaciones.que se hacen del cuerpo, del músculo y de las tensiones musculares. Se puede ir desde lo más mecánico (deporte, kinesioterapia clásica, danza), hasta lo más psicológico (Reich).

La eutonía trabaja entre los dos, pero su singularidad consiste en privilegiar la duración del estiramiento en relación a la intensidad, que es mínima. Nosotros trabajamos, en eutonía, con mi-

croestiramientos y las intenciones de estiramiento, priorizando la búsqueda de la suavidad y la duración. No hay, o mucho menos como en el caso de Mezieres, la preocupación de la no compensación en las posiciones de control, ya que nosotros trabajamos sobre un microestiramiento, que se hace sobre un relajamiento muscular (disminución del tono muscular) y cuya duración es importante en relación a las otras técnicas. De este punto de vista, solamente tiene un cierto parecido con el yoga (posturas), aunque las posiciones de control en eutonía tienen otra función y otra significación distinta a las posturas del yoga.

Una "técnica" interesante, en cuanto a los estiramientos, es el deslizamiento del hueso sobre la piel o en los músculos que es, igualmente, en micromovimiento.

En el caso de los alumnos que han trabajado ya suficientemente, se puede proponer inventarios de "espacio interno" (consciencia del interior de nuestro cuerpo, sin buscar en él los órganos), estar allí, presente en tal o cual región (la boca, el torax), atentos a las sensaciones. La consciencia del hueso puede estar activada por los ejercicios de percusión (por ejemplo: golpecitos con el bambú), que provocan vibraciones en el hueso; vibraciones que permiten una mejor percepción.

Un aspecto importante, según mi punto de vista, en el trabajo de la eutonía, consiste en el ejercicio de la consciencia del transporte. Es doblemente importante por las siguientes razones:

En primer lugar, abordar una concepción de la postura y de su educación y reeducación.

Contrariamente a lo que se venía realizando durante siglos, a saber, una concepción rígida, trabajando la postura desde una tonificación dorsal, G. Alexander, privilegia el reflejo de enderezamiento, lo que Paillard llama la "postura antigravitatoria". Esta consiste en tratar de sentir, en posición de pié o sentado, la actividad refleja del enderezamiento, nosotros diremos "naturalmente". Hay antecedentes, por supuesto, en Steiner, G. Hebert, Le Boulch, Medau en Alemania, Mallkovsky y tantos otros.

Nosotros proponemos aquí, la distinción y al mismo tiempo la necesidad de armonización entre la función tónica (postural, ereismática) y la función fásica (teleocinética, manipulatoria), esto requiere un largo desarrollo.

La segunda razón del interés que presenta para mí esta cuestión reside en la definición que nos da G. Alexander sobre el transporte: "reflejo consciente de enderezamiento"; y aún más, el hecho de que se pueda trabajar conscientemente.

Es un problema que perdura después de muchos años: "La relación de la conciencia del cuerpo y el movimiento"

Aquí no puedo abordar el problema, solo señalarlo.

El trabajo de la pasividad acerca la eutonía a los diferentes métodos y a la problemática clásica de la relajación. Son técnicas que buscan obtener una disminución de las tensiones musculares mediante una bajada del tono. Este trabajo puede hacerse solo (autopasividad) o con otra persona. No hay inducción ni sugestión, como en el Training Autógeno, en el yoga o la sofrología. Pero la diferencia con la relajación es considerable. La eutonía se propone explorar toda la gama de variaciones del tono muscular, de la sensación de relajación (tono pesado) a la sensación de ligereza (tono ligero); sensación que se tiene claramente en el movimiento en eutonía. Otra diferencia es, que la eutonía no tiene como objetivo la relajación sino el movimiento. El movimiento eutónico, en el que la actividad tónica y la actividad fásica están en la relación más justa posible.

¿Cómo se trabaja el movimiento en eutonía? Dos principios guían este trabajo: los estudios y el dibujo.

Los estudios consisten en hacer movimientos no programados, es decir, que nazcan de la situación: dos alumnos, o tres (o más) van a entrar en contacto, ya sea directamente con las manos, o por medio del intermediario, un bambú, o se podía imaginar un balón u otra cosa; la idea principal es que hay que estar en contacto con él o los compañeros, y dejar venir el movimiento, sin que él se refiera a un saber hacer, una técnica, y que se haga sin que uno o el otro guíe, o el otro le siga. La armonía, la fluidez, el transporte, la consciencia de uno, de otros, de nuestro espacio interno, así como de nuestro espacio próximo, deben en todo momento estar presentes, integrándose en la realización de este movimiento. Las palabras no son suficientes para describir esta experiencia, que no será propuesta más que a partir de un cierto grado de trabajo.

El dibujo consiste en hacer movimientos libres, sin otra finalidad que dibujar en nuestro espacio próximo, con ciertas partes de nuestro cuerpo, la nariz, el mentón, la oreja, el codo o la rodilla, la extremidad de un dedo etc. Este trabajo persigue la realización de la globalidad en la organización corporal y la liberación de las articulaciones implicadas (vértebras cervicales, hombro, codo, tobillo, cadera etc.)

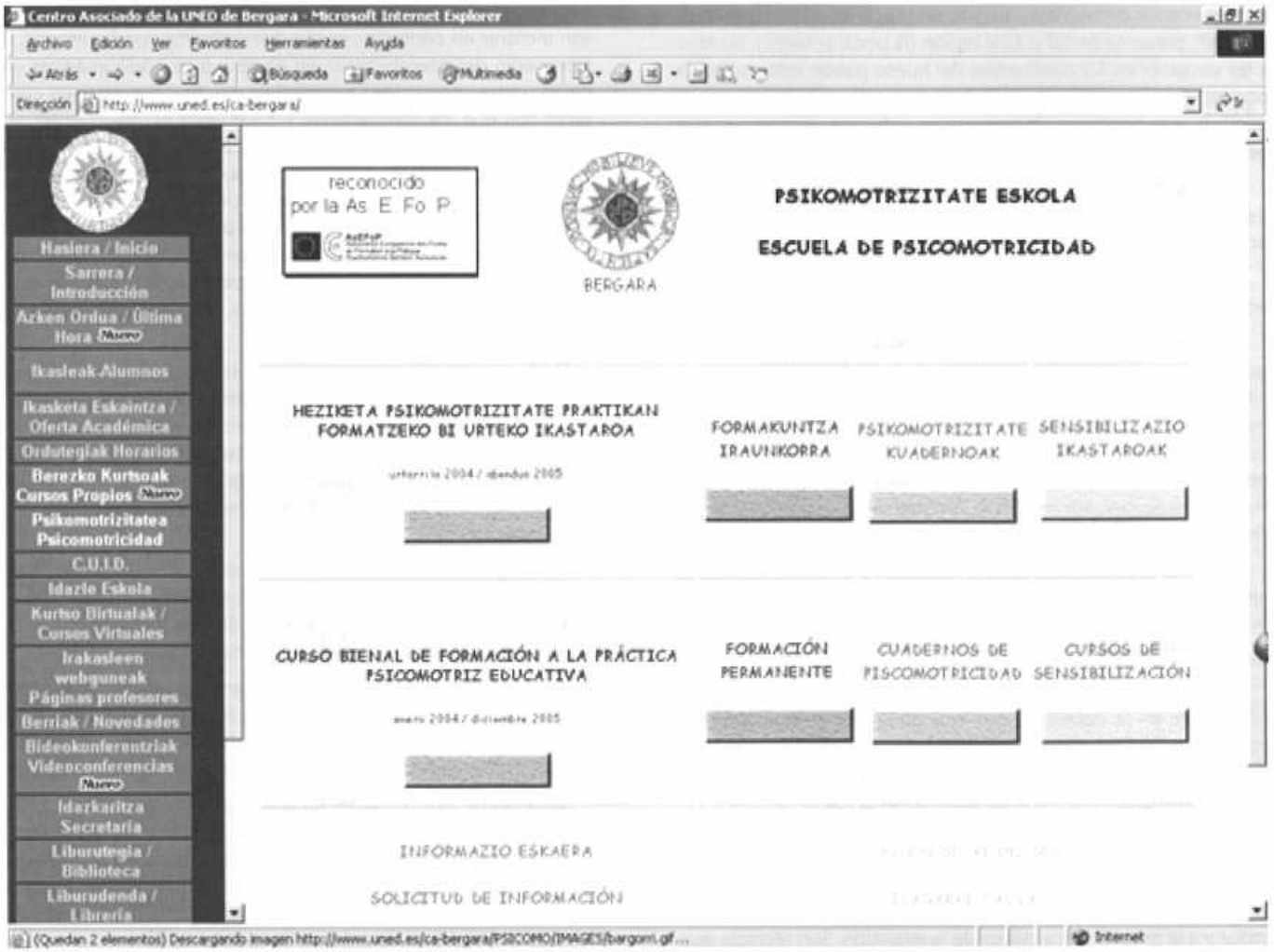
Existe, igualmente, una forma de estiramiento espontáneo, libre, que se hace sobre todo tendido en el suelo, a partir de un pie, una mano, un codo etc., y volviéndose sin una forma técnica, como cuando nos desperezamos por la mañana.

Yo no he deseado ser demostrativo en este artículo, sosteniendo como tesis en el lugar de la Eutonía, en una reflexión en torno a la psicomotricidad; más bien la variedad de puntos de vista de la psicomotricidad influenciaría considerablemente esta tentativa.

Situándome, por mi parte, en una filiación de H. Wallon, J. De Ajuriaguerra, W. Reich, el lugar que ocupa el tono muscular (tanto en su vertiente biológica como psicológica), en estos pioneros de la psicomotricidad (para los dos primeros); en todos los casos legitima perfectamente la atención acogedora que pueden aportar los psicomotricistas a la práctica de la Eutonía. ■

La Escuela de Psicomotricidad de Bergara informa

- El plazo de matriculación de la 18 promoción (2005-2006) de Formación bienal en la Práctica Psicomotriz se abrirá el próximo mes de octubre.
- En un plazo breve recibiréis información sobre la formación en Ayuda Psicomotriz, que comenzará en enero de 2005.
- Podeís obtener información de la Escuela de Psicomotricidad de Bergara en la página Web de la Uned de Bergara: www.uned.es/ca-bergara



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 *Población* | **Herrialdea** *Provincia* | **P.K.** *C.P.*

Telefonoa *Telefono* | **Posta elektronikoa** *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 *Población* | **Herrialdea** *Provincia* | **P.K.** *C.P.*

Telefonoa *Telefono* | **Posta elektronikoa** *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, 26-1º E
48009 BILBAO
Telf.: 944 24 43 24

SALTOKA

Centro de Psicomotricidad y Psicología Infantil

Servicios Educativos de atencion Individual y en pequeños grupos:

Servicios en el centro	Servicios externos	Servicios gratuitos:
- Dificultades de lenguaje.	- Actividades extraescolares	- Charlas en centros dirigidas
- Trastornos del sueño.	- Formacion a educadores	a padres, tutores y educadores
- Trastornos motrices.		
- Dificultades escolares.		
- Problemas de conducta		
- Discapacidades		

Julio Urquijo, 11 - 48014 Bilbao
Tel.: 944 010 682 - Fax : 944 010 833
www.euskalnet.net/saltoka
saltoka@euskalnet.net

"Ayudamos a crecer con equilibrio"

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

[ciencia + diversión]² = miramon

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

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

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

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