cuadernos de Psicomotricidad

Psikomotrizitateko kuadernoak

BERGARAKO UNED
GIPUZKOA
Escuela de
Psicomotricidad

nº 30 - 2ª época
Diciembre de 2005
5,50 €



Josu Rekalde
Melissa Valdivia
Amaia Mauriz
Antoni Camino
Ana Mª Macazaga
Mª josé Intxausti
Ana Mª Izurieta
José J. Larreina

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...

HIRUGAR

Psicología, Pedagogía y Psicomotricidad

Berminghan, 6.-bajo dcha. 20002 - Donostia. **Tlf.: 943 32 17 44**

Marisa Angulo, psicóloga y psicomotricista.
Alvaro Beñaran, pedagogo y psicomotricista.
Jon Perez de Arriluzea, psicólogo y psicomotricista.

AURIN

CENTRO PSICOPEDAGÓGICO NAHIA

HIRUGAR es fruto de la unión de los centros AURIN y NAHIA

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, 15-1º dcha. 48008 - Bilbao. Tlfno.: 944445996. R.P.S.: 263/97

EDITA:
Escuela de Psicomotricidad. UNED
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 ASEFOP, 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

SECRETARÍA:
Mª Isabel Berriozabal Azueta

COLABORACIONES:
Alvaro Beñaran
Josu Rekalde
Melissa Valdivia
Amaia Mauriz
Antoni Camino
Ana María Macazaga
María José Intxausti
Ana María Izurieta
José Jesús Larreina

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



Composición digital de Josu Rekalde, catedrático de la Facultad de Bellas Artes de Bilbao

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

Josu Rekalde: "Crear, enseñar..." 7

Melissa Valdivia: "Miradas cercanas: Educación por el Arte y Psicomotricidad Aucouturier" 11

Amaia Mauriz: "Vínculos, análisis transaccional y las edades del niño" 17

ENTREVISTA

Antoni Camino 22

CUENTA TU EXPERIENCIA

Ana María Macazaga: "El deporte puede ser educativo" 30

RESUMEN

María José Intxausti: "Palabras enraizadas" (sobre "Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz" de Bernard Aucouturier) (2ª parte) 35

ESCRITOS BREVES

Ana María Izurieta: "La *gracia* de los cuentos" 37

HUMANIDADES Y SALUD

José Jesús Larreina: "La relación médico-padres-paciente" 39

INFORMACIONES 44

editoriala

Gure aldizkari xume hau. Gure Psikomotrizitate Eskola xume hau. Gure psikomotrizitateko praktika xume hau... Zenbat ekimen "xume"! Eta zelako amets ederrak eta zelako proiektu handiak egin ditzakegun "ekimen xume" guztiak uztartuta!

Nolanahi ere, bakardadean ezer gutxi lor daiteke. Are gutxiago orojakile eta egia osoaren jabe garela sinestuta. Horrexegatik, psikomotrizitateko praktikatik haratago joan gara ale honetan, eta hainbat bidelagun hartu ditugu: kirola (jokalekuan agertzen dugun jarreragatik); pediatriako espezialitatea (umeari eta bere familiari entzuten zaiolako eta disziplina bat baino gehiago hartzen dituelako); analisi transakzionala (gizakia, giza-egiturak eta gizakien arteko zein gizaki eta munduaren arteko komunikazioa ulertzeko beste modu bat eskaintzen digulako); ozeanoaz bestaldeko arte-hezkuntza (gertu eta, aldi berean, urrun egon gaitezkeela erakusten digulako),....

Hori guztia egin dugu gero zorrotzagoak izan beharra daukagulako eta gure jakintza-eremuan –gure praktikan- objektiboagoak izan beharra daukagulako. Helburu horiek erdiesteko, derrigorrean aldendu behar dugu apur bat gure-gurea den alorretik eta lekua egin behar diegu zientzia, hezkuntza eta terapia arloko beste jakintza eta korronte batzuei.

Hementxe gaude. Idatzizko hizkuntza erabiliz komunikatzen, "hizkuntzaren bidez benetako ziurtasuna" lantzen, hizkuntzak bilatzen, "zirrara" eragingo diguten hitzak, "hitz errotuak", bilatzen. Zertarako? Ez geratzeko, aurrera egiteko, elkarri lagunduz bidea egiteko, guk zuei laguntzeko eta, azken finean, elkarri laguntzen jarraitzeko.

Hainbeste eta hainbeste historia, ipuin eta kontakizun eder idazteko baliagarri gertatu zaizkigun hitzen bila ari gara. Horren erakusgarri, ale honetan jaso dugun "La flor de Olilá" artikulua (egilea: Ana María Izurieta): gizon-emakumeen historiaz dihardu, botereaz eta maitasunaren botereaz. Gizakiak egin duen ibilbide paradoxikoari buruzko laburpen polita biltzen da artikulu horretan.

Gaurko editorial honetan hitzei emango diegu lehentasuna:

"Gauzen emozioa baino ez daukat gogoan,
beste guztia ahaztu egiten zait;
nire memorian hainbat hutsune ageri dira" (Antonio Machado). ■

editorial

Nuestra pequeña revista. Nuestra pequeña Escuela de Psicomotricidad. Nuestra pequeña Práctica psicomotriz. Y tantos "pequeños" juntos....¿qué cosas tan grandes podemos soñar, podemos hacer!

Pero nunca en soledad. Nunca en la omnipotencia de creer saberlo todo, de tener toda la verdad. Por eso, queridas lectoras y lectores, podréis ver que en este número la práctica psicomotriz ha dejado lugar a otros muchos compañeros de viaje: el deporte, entendido como "actitud en la cancha"; el ejercicio de la medicina pediátrica desde la escucha del niño y su familia, desde la interdisciplinariedad; el análisis transaccional que nos presenta otra forma de intentar leer al ser humano, sus estructuras y sus formas de comunicarse con el otro y con el mundo; la educación por el arte al otro lado del océano, que nos dice que podemos estar tan lejos y tan cerca al mismo tiempo...

Es la necesidad de adquirir cada vez un mayor rigor, una mayor objetividad en nuestro saber, en nuestra práctica, lo que nos lleva a un ejercicio de descentración y apertura a otros saberes y corrientes científicas, educativas y terapéuticas.

Y aquí estamos, comunicándonos a través del lenguaje escrito, trabajando la "aseguración profunda por mediación del lenguaje", tratando de encontrar lenguajes, de encontrar palabras que "toquen", "palabras enraizadas", para no parar, para seguir acompañados, para seguir acompañándoos, para seguir acompañándonos.

Las palabras que han construidos tantas y tantas historias, relatos, cuentos, como "La flor del Olilá" (ver artículo de Ana María Izurieta),, en donde nos habla de "la historia de la humanidad (del poder y del poder del amor)". Qué bonito resumen del camino del ser humano, como siempre paradójico.

Demos pues hoy, en esta editorial un lugar preferente a las palabras:

"Sólo recuerdo la emoción de las cosas,
y se me olvida todo lo demás;
muchas son las lagunas de mi memoria" (Antonio Machado). ■

Josu Rekalde es profesor catedrático de la facultad de Bellas Artes de la Universidad del País Vasco, compaginando esta labor con la creación artística. Su campo de trabajo es multidisciplinar aunque sea su faceta más conocida la relacionada con el arte y las nuevas tecnologías. Ha expuesto y difundido su obra en numerosos lugares entre los que podemos citar el Museo de Bellas Artes Bilbao (1995), el Museo de Girona (1997), Espace Des Arts de Tolouse (1998), Mappin Gallery de Sheffield (1998) o en el Espace d´Art Contemporani de Castelló (2000).

Crear, enseñar...

En la práctica del trabajo artístico ha sido común una separación casi esquizoide entre el creador que sólo crea y el profesor de arte que sólo enseña. Los primeros, creadores autodidactas, se sentían genios cuya originalidad solo podía achacarse a su complicado yo interior y los segundos, enseñantes del arte, se sentían herederos de todo un saber académico transmitido siglo tras siglo.

Voy a contar con cierto rubor mi primera experiencia como profesor de arte; eran tiempos de la reforma REM, septiembre del año ochenta y dos, yo había acabado recientemente mi licenciatura en Bellas Artes y estaba ilusionado con la perspectiva de poder transmitir el maravilloso panorama creativo que ofrece el arte a unos chavales y chavalas entre13 y 15 años de una Ikastola de Bilbao. Me había preparado la clase con la intención de atraer su atención hacia el tema que quería exponer, y así lo hice durante cuarenta y cinco minutos hasta que llegó el turno de preguntas. Una chica levanta la mano y pregunta ¿Tienes novia?, y los demás esperaban sin reírse, impacientes la respuesta o, mejor dicho, esperaban la expresión de la cara del profesor. Con el tiempo he pensado en ello y lo que entonces me parecía una impostura o un chiste malo, en la actualidad me indica que uno sólo aprende o se interesa por aquello que concuerda con sus intereses o necesidades vitales y que la vida personal de cada uno de nosotros, y la suya propia, era en realidad lo que más les interesaba. Esa experiencia íntima que les obligamos a todos a dejar cuando entran por la puerta de los centros de enseñanza.

Los veinte años posteriores como profesor en la Universidad vienen a confirmarme que la transmisión del saber es un mito en el que el narcisismo del profesor y el del alumno chocan frontalmente. El de narciso es un mito que se ha relacionado muchas veces con la representación en el arte, pero poco con la docencia, y curiosamente en ese relato mítico, como es bien conocido, el joven Narciso rechaza

constantemente el amor que la ninfa Eco le otorga desesperadamente; pero es menos conocido, el que por su parte, la Ninfa Eco estaba condenada por alguna divinidad a tener siempre la última palabra pero nunca la primera, es decir estaba condenada a escuchar y repetir pero nunca a proponer o anticipar. Es precisamente ésta una comunicación imposible, Narciso sólo quiere saciar su Ego y Eco sólo puede repetir lo que Narciso dice.



En las enseñanzas artísticas, como en el resto de disciplinas universitarias, se tiende a la negación de la experiencia personal y la del propio cuerpo como soporte de aprendizaje. El sujeto aparece amputado de su cuerpo, portando solo una mente capaz de abstraerse de su entorno físico y de concentrarse únicamente en la materia cognitiva. Los alumnos sentados en sus pupitres son el símbolo de la socialización unidireccional, son parte de la contradicción entre aprender moviéndose y experimentando y el aprender sentado y memorizando.

La enseñanza occidental surge de las enseñanzas escolásticas ligadas a la religión. Y el Dios de las tres grandes religiones monoteístas es ante todo VERBO, palabra que toma su fuerza en la escritura, en el libro sagrado, la imagen divina es misteriosa e indescriptible, pero terrible y "cegadora". El cuerpo de ese ser supremo, solo puede ser representado de una forma simbólica, es un cuerpo divino creado para el sacrificio, para el sufrimiento, eliminando de él cualquier atisbo de placer. Para que el verbo penetre en la mente es necesario por lo tanto eliminar al cuerpo, dejándolo bien sentado en un pupitre.

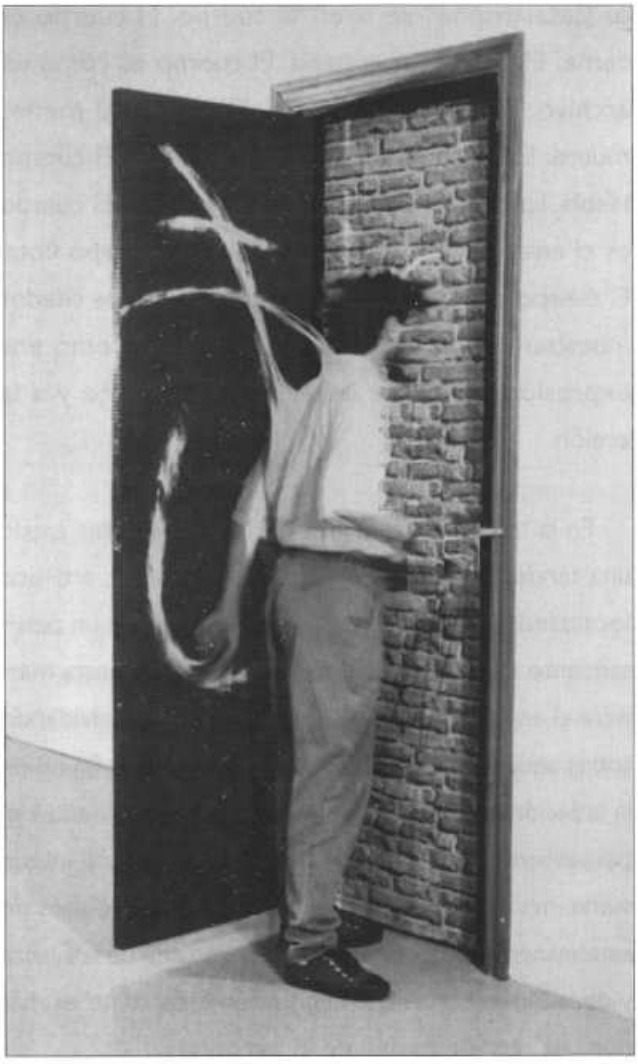
Adentrándonos en el arte como una manera de representar el mundo vemos que la representación de la figura humana como imagen reflejo del cuerpo, ha sido la forma más trabajada a lo largo de la historia; en cambio lo que esa forma representaba la mayoría de las veces, no era una analogía de su materialidad física sino una sublimación simbólica en Corpus mitológico y religioso. En la antigua Grecia Genófanes criticaba la estupidez humana de representar los dioses a su escala, imagen y semejanza. "Los hombres piensan que, como ellos, los dioses tienen un vestido, la palabra, un cuerpo". Los etíopes, prosigue Genófanes, dicen que sus dioses tienen la nariz chata y la piel negra; los tracios que los suyos tienen ojos azules y cabellos pelirrojos. "Si los bueyes, los caballos, los leones tuvieran manos para dibujar y crear obras como hacen los hombres, los caballos representarían a los dioses a semejanza del caballo, los bueyes a la del buey, y les darían un cuerpo igual al que cada uno de ellos posee". La imagen mitológica y religiosa

contiene en el interior de esa analogía humana, una enseñanza, una norma de conducta y una manera de concebir el mundo que sirve de referente cultural.

El arte actual ha desterrado la tarea didáctica y religiosa a la que había sido destinada en siglos anteriores. Ahora el referente funciona más como reflejo o una metáfora, que como mensaje vehiculado por una narración. La creación videográfica es un ejemplo de este modo narcisista de entender el arte. La cámara de vídeo ha supuesto para el artista contemporáneo un espejo que registra todos sus movimientos, un espejo que además registra y conserva su propio reflejo. Ha supuesto en definitiva la evolución del autorretrato, que se aleja de la focalización facial que ofrece la imagen especular para centrarse en la experiencia del cuerpo. De esta manera y ya desde la década de los sesenta el vídeo se ha convertido en una herramienta indispensable para los que trabajaban en acciones artísticas donde el cuerpo del autor se convierte en el material mismo de trabajo.

En la danza el cuerpo moviéndose por el espacio genera experiencias íntimas al danzante y éste intenta transmitir al público lo que siente; en las artes plásticas la experiencia del cuerpo del artista con el espacio no genera espectáculo, siendo a menudo una experiencia difícil de ser transmitida, y siendo el lugar desde el que tiene que surgir la creación como una sublimación personal. El arte contemporáneo se convierte así en algo difícil de descodificar sin las referencias biográficas de los artistas.

En este sentido, el artista más conocido en el campo de la llamada vídeo-creación, en la que yo me muevo, es Bill Viola. Para este autor, que expuso en el Museo Guggenheim de Bilbao en el año 2004, la mente es una parte muy pequeña de nuestro ser, y es la que nos da la ilusión de ser un todo, una globalidad. "Para mí el cuerpo es lo físico, la extensión física de nuestro ser que se extiende hacia el dominio etéreo de lo espiritual o lo mental. El cuerpo,



por tanto, es lo que nos vincula a la tierra. La mente es lo que nos conecta con el cielo. El cuerpo es lo que nos hace afines a las rocas, los árboles, las montañas, todas las cosas físicas de la tierra".

La referencia corporal ha sido una constante a lo largo del medio siglo de historia del arte relacionado con la imagen móvil. Gary Hill es un claro exponente de esta manera de pensar, en su trabajo "Incidence of Catastrophe" se oye: "El cuerpo. El cuerpo es carne. El cuerpo es materia. El cuerpo es como un archivo. El cuerpo se marca. El cuerpo al menos muere. El cuerpo caga. El cuerpo vomita. El cuerpo Habla. La boca es lo más sucio del cuerpo. El cuerpo es el enlace con nuestro lado físico. El cuerpo flota. El cuerpo duerme. Nadie". Los dos ejemplos citados muestran el trazo del cuerpo del artista como una expresión simbólica unida al pensamiento y a la acción.

En la tradición académica de las Bellas Artes existe una tendencia general a proyectar el trabajo artístico focalizándolo únicamente desde una mirada y un pensamiento espacial inmóvil, representando de esta manera el espacio, desde una perspectiva fija y olvidando todos aquellos aspectos temporales que intervienen en la creación. Cuando el cuerpo se mueve, la mirada y el pensamiento también lo acompañan, lo temporal interviene inevitablemente en la creación acercándonos de esta manera a una concepción más cercana de la Danza y de la Música, en la que la notación espacial no es más que una representación de lo temporal.

Por otro lado, la construcción de la idea del cuerpo a través de la cultura versus tecnología, y la superación de los límites impuestos por la realidad física a través de esa tecnología, está propiciando una distorsión en cómo miramos la realidad. La mirada deja de ser pragmática y sólo desea ver más, más a través del Cine, de la Tele, de Internet, la mirada como "voyeur" es el máximo exponente del Deseo insatisfecho.

Pienso que se debería abrir un debate pedagógico en el seno de las facultades de arte y quizás en otros muchos centros de enseñanza, sin complejos históricos y sin pretensiones tecnocéntricas. Preguntas tales como ¿cuál es el modo de transmitir experiencias? o ¿cómo crear sincronías entre la experiencia acumulada y la experiencia presente?, son parte de un debate ineludible. El pensar en un lugar para experimentar es pensar en un lugar para crecer personalmente, es repensar la creación y la enseñanza como un laboratorio para la cognición. Los medios de comunicación actuales suponen la mayor fuente iconográfica de nuestros días, son las nuevas catedrales, los nuevos museos; pero el cuerpo del autor, el del creador, el del estudiante y el del profesor son igual de físicos que el del artista que pintó los bisontes de Altamira, Lascaux o Ekain. Al igual que ellos recurrimos al pensamiento y a la expresión simbólica para proyectar y sublimar nuestros gozos y nuestros temores. ■

Melissa Valdivia Gómez es maestra de Educación Infantil especializada en Educación por el Arte. Se formó como psicomotricista en el Centro de Práctica Psicomotriz Aucouturier "Descubrir" de Lima-Perú y en la actualidad sigue la formación en ayuda psicomotriz en la Escuela de Psicomotricidad de Bergara.

Miradas Cercanas: Educación por el Arte y Psicomotricidad Aucouturier

Hay miradas que se acercan
Otras que se alejan
Algunas se miran, pero sólo coquetean
En cambio éstas, están cerca y se alcanzan, se transforman, se contagian...

Educación por el Arte y Psicomotricidad, dos "miradas" que me acompañan desde hace algunos años y que me han permitido descubrir y transformar (eso continúa) muchas situaciones de mi vida. Las describo como "miradas", porque van más allá de meros conceptos o teorías, traspasando el umbral cognitivo llegando a la emoción, al corazón... como las "miradas".

Educación por el Arte y Psicomotricidad responden a dos áreas importantes dentro del desarrollo integral de las niñas y niños. Cada una de ellas aporta lo esencial para un sano crecimiento en general, siendo la "libre expresión", unas palabras en común que ambas comparten; y por qué, se preguntarán Ustedes.

Para aclarar este punto vamos a colocar un ejemplo práctico:

En un salón de clases la maestra está llevando a cabo un Taller de Pintura con 15 alumnos de 4 años y medio de edad, y ella les propone escuchar diferentes ritmos musicales, observando en las niñas y niños sus diversas reacciones. Luego de este momento les pregunta lo siguiente: ¿cuál de estas canciones les da miedo? Y ¿por qué? A continuación cada una de las niñas y niños va expresando situaciones o momentos cotidianos en los cuales han pasado miedo y los van compartiendo con el grupo de compañeros y con la mirada y escucha del adulto. Algunas de sus respuestas fueron:

- Esa canción a mí no me gusta porque se parece a la oscuridad.

- Esa música es fea porque es cuando la gente grita muy fuerte y a mí no me gusta.
- A mí me da miedo dormir solita.
- Yo me acuerdo cuando casi me "come" el agua en la piscina, me dio mucho miedo pero mi papá me salvó...

Luego de este momento de Asamblea con el grupo de niñas y niños, pasan a un Taller de Pintura (con la ayuda de alguna técnica), donde pintan aquellos miedos que les ha provocado la música. Al finalizar su producción las niñas y niños pueden contarle al adulto lo que pintaron y éste mantiene un registro de estas narraciones. A veces pintan lo que cuentan en la asamblea, pero otras veces cambian y cuentan algo distinto, lo cual es válido ya que se trata de sus emociones. Ellos saben que siempre habrá un adulto que los escuche.

Al finalizar el taller todos observamos las producciones del grupo en general y van reconociendo cuál es su producción y cuál es la de los otros compañeros, mientras expresan qué fue lo que les gustó y no les gustó de este taller junto al adulto.

Como vemos en este ejemplo, las niñas y niños tienen la oportunidad de expresar con libertad sus emociones, sus opiniones, sus experiencias. Dentro de un ambiente contenedor que va siendo modulado por un adulto capaz de escuchar y de brindar las herramientas necesarias que permitan a niñas y niños la distanciación y por ende la transformación de sus emociones.

La libre expresión cubre una amplia gama de actividades corporales y procesos mentales. Las niñas y niños se expresan pintando, modelando en arcilla, danzando, cantando, jugando a ser el papá o la mamá, inventando, construyendo grandes barcos o casas, jugar a ser un súper héroe o un fantasma, saltando desde las espalderas, lanzando pelotas ... Todo esto es expresión.

En el caso de la **Educación por el Arte**, las niñas y niños van a participar de un proceso dinámico, dentro del cual, el arte les va a permitir que afirmen su expresión, utilicen su capacidad para jugar, canalicen sus pulsiones vitales, desarrollen una actitud espontánea, libre, creadora y crítica que les deparen una vida más plena y feliz.

"Para nuestros niños el arte puede ser la válvula reguladora entre su intelecto y sus emociones. Puede convertirse en el amigo al cual se retorna naturalmente cada vez que algo nos molesta, - aún inconscientemente – el amigo al que se dirigirán cuando las palabras resultan inadecuadas". (Lowenfeld: El niño y su arte).

El arte es el amigo que plasma, refleja aquello que no pueden decir las palabras. En nuestra niñez, muchas veces no podemos expresar mediante palabras, lo que nos molesta o lo que nos desagrada, porque la mayoría de veces no somos escuchados o aún no podemos hablar; es entonces que utilizamos el arte como un medio de comunicación, como un lenguaje, expresando lo que sentimos. Convirtiéndose así el arte en un vehículo extraordinario a

través del cual las personas pueden interactuar con otras.

El arte puesto al servicio de la educación adquiere una dimensión formativa que beneficia la personalidad individual y colectiva de los educandos, que busca sacar a flote aquellas capacidades que permanecen adormecidas en lo más profundo de su ser. El arte no es un fin en sí mismo, sino que educar por el arte significa que la educación de las niñas y niños es el objetivo final y que el arte es el vehículo del que nos servimos para promover este fin.

En la educación por el arte se le da mucha importancia al proceso más que al producto, el producto está subordinado al proceso creador, busca reforzar al niño y a sus posibilidades y no al producto que éste logre.

Y ¿qué perfil debe tener el maestro dentro de la Educación por el Arte?

"...la relación establecida entre el maestro y niño es factor de suprema importancia. El crecimiento de la confianza, la eliminación del miedo, la fuerza aglutinante del amor y la ternura –he aquí los elementos con los cuales debe trabajar el maestro– no sólo la asimilación de conocimientos, la aceptación de la disciplina..." (Herbert Read: Educación por el Arte).

La relación horizontal entre el maestro y las niñas y niños es importante y necesaria ya que permite un tipo de comunicación más cercana y espontánea.

El maestro motiva, acepta sus necesidades y deseos, a la vez que está atento al proceso de aprendizaje. Aprovecha sus manifestaciones espontáneas y las propuestas de solución que ofrecen, organizando las muchas búsquedas individuales y reuniéndolas cuando es posible en creaciones grupales conjuntas.

El maestro dentro de la propuesta de Educación por el Arte, permite que las niñas y niños se expresen, se equivoquen, valoren sus capacidades y su ser en general, propongan soluciones, a la vez que va estructurando, a través de límites , rutinas y normas, sus actividades

Esta propuesta educativa tiene como prioridad los problemas afectivos de los educandos, dándoles la oportunidad de manifestarlos (a través del arte), tratando de buscar alternativas de solución, respetando el ritmo de cada una de las niñas y niños, valorando sus avances y ayudándolos en sus dificultades.

Es importante que el maestro o maestra que se dedique a trabajar dentro de la Educación por el arte se esfuerce por prepararse tanto a nivel cognitivo, como a nivel emocional, ya que en la práctica con el niño hay que manejar diferentes recursos psicológicos, pedagógicos, artísticos, que nos permitan brindarles las herramientas necesarias para su óptimo desarrollo.

"... el buen maestro de arte tomará siempre a sus niños y a sus dibujos completamente en serio. Quizás esto cuenta más que cualquier otra cosa..." (Herbert Read: Educación por el Arte).

Cuando se es maestro de Educación por el Arte, debe importarnos prioritariamente el proceso que va teniendo cada uno de los niños y niñas, más que las producciones que éstos generen. Asociemos cada una de sus producciones a sus emociones, a las situaciones cotidianas que va viviendo y nos daremos cuenta que un día usará determinados colores y otro día no querrá utilizar los pinceles y deseará pintar con esponjas...

Observemos como va siendo la relación con los materiales y las técnicas que les brindamos, preguntémonos por qué determinada técnica lo movilizó más que otra o por qué siempre cuando hablamos de sus miedos o cosas desagradables quiere pintar con las manos –éstos son ejemplos prácticos-. Recordemos que cada producción de un niño habla de él, de sus emociones, de sus pensamientos, de su vida. Es por esto que la parte estética de las producciones en general de los niños y niñas, si bien, es importante, no es prioritaria.

Por ende, con todo lo que hemos descrito en líneas anteriores, **el ambiente escolar** dentro de esta propuesta educativa debe ser de espontaneidad, de libertad de expresión, de humor, de límites claros que seguricen a los niños y niñas, de confianza, de respeto y de mucha creación conjunta o individual.

Este ambiente escolar que describimos también se hace extensivo para el equipo de maestros, maestras y demás personal que labore en esta propuesta educativa, incluyendo a las familias y a la comunidad.

Herbert Read en su libro Educación por el Arte enuncia una frase que me parece muy significativa a la vez que emocionante: "esta educación no es de las que se proponen a formar artistas, sino de las que sirven para contribuir a formar hombres".

Esta frase encierra el objetivo de la Educación por el Arte y en definitiva es esclarecedora de cualquier duda o interrogante. Y es que esta educación,



es para la vida, para las emociones, las cuales generan los aprendizajes, enriqueciendo así el aspecto cognitivo que también es importante dentro del desarrollo de niñas y niños. Es una educación integral que toma en cuenta todas las áreas del desarrollo, siendo la principal la de los afectos.

Es evidente, después de todo lo descrito en párrafos anteriores, que la Educación por el Arte maneja premisas o pautas muy cercanas a las de la **Práctica Psicomotriz**. Es así que volviendo al concepto de Libre Expresión que mencionábamos al inicio de este artículo, podemos decir que en el caso de la Educación por el Arte, es el Arte (Pintura, dibujo, modelado, música...) el medio de expresión de las niñas y niños; y en el caso de la psicomotricidad es la vía corporal (correr, saltar, esconderse, trepar, lanzar...) la que les permite expresarse.

Ambas "miradas" comparten este respeto por los procesos y distintos ritmos de las niñas y niños, a la vez que defienden la individualidad de cada uno de ellos, tomando en cuenta sus emociones y sus afectos. Así mismo les brindan las herramientas necesarias para su sano crecimiento, siendo el adulto que acompaña, capaz de favorecer su transformación y por ende su evolución.

Es importante que el psicomotricista y el educador comprendan el sentido de los mensajes no verbales de los niños y que respondan a ellos lo mejor posible, por medio de la calidad de su gestualidad, de su calidad emocional pero también por medio del lenguaje verbal (Bernard Aucouturier: Los fantasmas de Acción y la Práctica Psicomotriz).

Las niñas y niños buscan comunicarse, expresarse y depositan su confianza en otro "adulto" que les devuelva ese espejo de placer que les permita ser reconocidos y valorados como tal.

Tanto en la Práctica Psicomotriz como en la Educación por el Arte, el adulto se preocupa por comprender el sentido de los mensajes de las niñas y niños, acudiendo a su calidad emocional y al uso de la palabra.

Cuando mencionamos la calidad emocional, nos referimos al desarrollo de nuestra actitud de acogida empática: de escucha, de comprensión y de respeto en la relación con el niño, enriqueciendo así nuestra disponibilidad y su confianza hacia un otro "adulto". Con respecto a la utilización del lenguaje verbal, hacemos referencia, a que el adulto a través de la palabra puede contener y acoger la expresión de los niños y niñas, ayudando a ponerle "palabras" a sus emociones. Así mismo puede motivar e invitar a las niñas y niños a que hablen de sí mismos y de sus emociones, teniendo en cuenta el desarrollo integral de cada uno de ellos, sin precipitarnos en sus procesos.

De este modo al utilizar "la palabra" favorecemos la simbolización, la distanciación y por ende la transformación de los procesos emocionales de las niñas y niños.

En ambos espacios toman en cuenta premisas muy similares que generan una coherencia educativa

que enriquece y beneficia el proceso de desarrollo de las niñas y niños.

Pero ¿existe algún lugar en que se practique esta coherencia educativa?

Pues la respuesta es sí. Hace 21 años en Perú se formó la Asociación para la Educación por el Arte RETAMA, y desde aquel día de su creación hasta el día de hoy, el equipo de personas que han participado y participan de su historia, vienen investigando, descubriendo y reafirmando todas estas premisas mencionadas.

Se trata de una propuesta revolucionaria que se centra en el juego y en el acompañamiento afectivo que promueve la libre expresión de las niñas y niños, teniendo como base metodológica la Educación por el Arte y la Práctica Psicomotriz, creada por Bernard Aucouturier.

Trabajar con estas dos "miradas" dentro de un Centro Educativo ha sido una de mis mejores experiencias, como maestra, psicomotricista y como persona. La coherencia educativa, de la que tanto se habla y mencionan es real, existe y genera en los niños y niñas evoluciones increíbles.

Este lugar, RETAMA, significa mucho para mí, me permitió acercarme a la Práctica Psicomotriz Aucouturier y a la Educación por el Arte, pero sobre todo me permitió conocer y estar cerca de un equipo de profesionales – compañeras – amigas/os, que se esfuerzan para continuar investigando, enriqueciendo y mejorando cada día más esta maravillosa propuesta, que hace felices a muchas familias peruanas.

En una próxima oportunidad les contaré los detalles y especificidades de esta interesante propuesta educativa.

Por lo pronto me toca ir finalizando este artículo y no quiero hacerlo sin antes agradecer y expresar mi total cariño a todas aquellas personas que me permiten continuar en este "caminar": a las de siempre, a las de hoy y a las que vendrán... ■

Amaia Mauriz Etxabe es psicóloga, analista transaccional certificada y psicoterapeuta integrativa. Es también la directora del centro "Bios, psicólogos".

Vínculos, análisis transaccional y las edades del niño

El Análisis Transaccional y Diagramas del Ego (P A N)

Cuando amablemente me invitaron a colaborar con un artículo sobre Análisis Transaccional para Cuadernos de Psicomotricidad, me pregunté que podía aportar el enfoque psicoterapéutico y humanista que sigo en mi quehacer cotidiano con los conflictos intrapsíquicos y relacionales que las personas a quienes atendemos traen cada día a consulta de psicoterapia, y mas concretamente que podía aportar una visión desde el Análisis Transaccional y la Psicoterapia Integrativa a una publicación que investiga y escribe sobre el movimiento en relación a la psique, sobre el cuerpo, el espacio y la comunicación del ser con el mundo, tomando en cuenta estos importantes puntos como referentes ...

Meditando largamente sobre ello veo claro de nuevo la cualidad del Análisis Transaccional como un mapa conceptual que facilita la revisión de la persona en sí y de la persona con el mundo desde un amplio espectro de "instrumentos" de análisis acerca de los fenómenos humanos, sin perder de vista el aquí y ahora, ni el contexto de evolución de la persona y por tanto su historia, sus bases y procesos previos.

Pero **¿qué es el Análisis Transaccional?**

Como la mayor parte de vosotros ya sabéis en los "60" hubo un importante movimiento y eclosión cultural que también se manifestó en Psicología. Hubo inquietudes y revisiones sobre el concepto del ser humano, de sus relaciones con el mundo y, como no, de su relación en la díada terapéutica, de la importancia del trabajo grupal y su tipo de acción terapéutica sobre el individuo que condujeron a avances en las teorías psicológicas y nuevas maneras

de abordar la Psicoterapia; así Moreno, con su escuela de Psicodrama, F. Perls con la Terapia Gestáltica y otros comenzaron a difundir y trabajar con nuevas fórmulas de psicoterapia: planes de tratamiento más humanistas y más abiertos al cuerpo, a la relación directa terapeuta-cliente (ó paciente) y más centrados en el aquí y ahora...

Es en este contexto y tiempo que emerge el Análisis Transaccional siendo Eric Berne, psiquiatra y psicoanalista, quien fundamenta y crea esta línea teórica, iniciando los Seminarios de San Francisco donde un grupo de sus seguidores van innovando y profundizando los aportes de Eric Berne.

Su libro "¿Qué dice usted después de decir "Hola"?" marca el inicio de la difusión de esta teoría que comenzó en EEUU y posteriormente se fue extendiendo por Europa a través de la European Asociation Transactional Análisis e ITTA (Internacional Transactional Análisis Asociation).

Dejando a un lado esta breve contextualización histórica volvemos a la pregunta inicial: **¿Qué es el A.T.?**

Pues bien, tal como ya apunta lo anteriormente dicho es un enfoque teórico sobre la estructura de la personalidad, su consiguiente funcionamiento y así como un análisis sobre la forma de comunicarse con el otro, y con el mundo.

Su nombre esta precisamente centrado en la comunicación: Análisis Transaccional o análisis de la comunicación, de las Transacciones que se definen aquí como unidades de comunicación entre emisor-receptor, siendo así cada situación estímulo-respuesta denominada como "Transacción" y por la tanto la comunicación humana iría avanzando transacción por transacción a lo largo de un diálogo o una conversación habitual.

El Análisis Transaccional va a analizar con una terminología sencilla y asequible los diferentes tipos de comunicación entre las personas y facilita así la comprensión de los conflictos interpersonales. ¿Qué ocurre cuando sintonizamos y hablamos en el mismo "canal" de comunicación? o ¿qué ocurre cuando nuestros mensajes son dobles? O ¿qué cuando nuestra dirección comunicación se "cruza" y creamos un diálogo de sordos?

Una de las características más relevantes del A.T. es la posibilidad de representar gráficamente los conflictos humanos y la personalidad de los interlocutores para facilitar la toma de conciencia con la consiguiente posibilidad de REDECISIÓN y CAMBIO.

Esto es así porque E. Berne planteaba en el Análisis de la Estructura de la Personalidad el estudio de lo que denominó **Estados del Yo** y que definió como "Sistemas coherentes de pensamiento y sentimiento manifestados por los correspondientes patrones de conducta". Que por tanto serían observables en cuanto a tono de voz, actitudes, gestos, etc., esto fundamentará a su vez el Análisis

Funcional el cual se ocupa de las manifestaciones observables de los Estados del Yo a través de la conducta del individuo en el transcurso de la comunicación, y sus implicaciones positivas o negativas para la salud intrapsíquica o relacional.

Berne, presentó **Tres Estados del Ego**: el derivado de la influencia y "grabaciones" de las figuras parentales y otros referentes significativos como figuras de autoridad e influencias culturales, con sus sistemas de creencias, permisos, prohibiciones, prejuicios, etc, que se incorporan a la psique del individuo desde la infancia e incluso pueden ser manifestados a nivel de actitudes, a nivel gestual, etc., sin que la persona ejerza una "decisión" consciente ni libre para incorporarlo a su personalidad, y que se manifestará en determinadas circunstancias de la vida del individuo (por ejemplo, en la educación de los hijos o intrapsíquicamente en el nivel de exigencias hacia sí mismo). Lo denominaremos **Estado Padre del Ego o Extereopsique**, a menudo aunque este Estado Padre no esté manifestado explícitamente, se produce a nivel interno una "influencia parental" que ejerce funciones de censor o conciencia.



R. Erskine (Presidente de IIPA), Alfredo Fernández (Decano del Colegio Oficial de Psicólogos de Bizkaia) y la autora del artículo.

El llamado **Estado Adulto del Ego o Neopsique** está fundamentado en la propia experiencia de aprendizaje y maduración lógica de la persona incorpora el "LOGOS", sus funciones están orientadas al análisis de los datos de la realidad, al análisis lógico de las situaciones, al aprendizaje y conclusiones del presente, cálculo de probabilidades, y en general orientado hacia lo "objetivo" de la realidad y hacia la toma de decisiones en el presente; nos dota de flexibilidad y permeabilidad a la circunstancia específica del hoy y si no está "bloqueado" o bajo la "contaminación" de contenidos parentales o de imperiosas necesidades infantiles no resueltas, es el Estado del Ego que nos facilitará la integración de pasado y presente, emoción y deber en un continuo lógico orientado al presente y a la resolución tanto de las demandas intrapsíquicas como externas en el hoy.

Por último hablamos del aspecto más arcaico, de los estratos más tempranos de la Personalidad, el denominado **Estado Niño del Ego o Arqueopsique**. Toda nuestra evolución temprana, nuestro desarrollo infantil pervive en nuestra personalidad. El niño o la niña que fuimos aún permanece en nuestra estructura de Personalidad con sus rasgos, deseos, a veces temores, necesidades y emociones. Para ser mas exactos en nosotros está, y se manifiesta a menudo, el niño que fuimos si queremos

simplificar, pero si somos mas rigurosos están los niños y niñas que fuimos en las diversas edades y circunstancias de nuestras vidas. Las habilidades motrices, las inhibiciones emocionales, las necesidades afectivas satisfechas y su consiguiente "memoria corporal y emocional" condicionan nuestras relaciones y manifestaciones en el hoy. Así como las fijaciones y necesidades primarias no resueltas e insatisfechas del niño o niña de una determinada edad permanecen y se muestran en forma de síntomas, de bloqueos, etc., trasladando al hoy la esperanza y la demanda encubierta que late aún en el denominado **Estado Niño del Ego** produciendo unas veces que los aspectos irresueltos de quien fuimos aparezcan en la "escena repetida" del hoy que trae tan sólo la reproducción del conflicto, conteniendo la esperanza secreta y a menudo no consciente de reparación.

Produciendo otras, cuando la experiencia fue saludable y positiva, una expresión fluida de espontaneidad y capacidad de intimar, jugar y disfrutar de la vida y de las relaciones con una afectividad más libre, una expresión corporal natural y fluida y un manejo saludable del espacio y en el tiempo.

El concepto de Caricias, de Posición Existencial, la importancia y tipo de Estructuración del Tiempo, los denominados Juegos Psicológicos o roles de manipulación interpersonal con sus fases y consecuencias para las relaciones y para el denominado Argumento o Guión temprano de Vida son temas que exigirán una larga revisión por su complejidad e incidencia y por tanto quedan tan solo reseñados, para decir únicamente que como veis por lo aquí expuesto el A.T. contiene una fórmula positiva e igualitaria de ver al ser humano y sus conflictos, una confianza en la inherente tendencia del ser hacia la salud incluso, a veces, a través de extrañas vías e intrincados síntomas. Es así mismo una relación terapéutica basada en el contrato relacional, en la capacidad del individuo de crecer y comprometerse de forma activa con su cambio y finalmente una teoría plenamente cimentada en el respeto profundo por todos y cada uno de los estratos del ser y su forma de manifestarse en el mundo. ■

BIBLIOGRAFÍA

E. Berne. "¿Qué dice Usted después de decir Hola?" Edit. Grijalbo. Págs. 26-27. Barcelona 1988.16ª Edición.

I. Stewart y Van Joines. "Análisis Transaccional Hoy. Una Nueva Introducción al A.T." Edit. Lifespace Publishing. Pág. 45 y 111. Nothinghan (Inglaterra) 2002.

B. Avary. "Psicología de los Estados del Yo". Documento privado de B. Avary. Texas 2003.

M.F. Masso Cantarer. "Capacidad Transformadora del Análisis Transaccional" Revista de A.T. y Psicología Humanista, págs. 3, 4 y 5. Madrid 2004.

D. Wadsworth y A. Di Vicente. "Conceptos Centrales de Análisis Transaccional" Transactional Análisis Journal. Pág. 148. Vol 33. nº 2. TAJ. 2003.

Entrevista efectuada por Miguel Ángel Domínguez Sevillano a **Antoni Camino Taboada**, especialista en Pediatría y Neurología por la Universidad de Barcelona. Es primer presidente y socio fundador de la ACAP (Asociación Catalana de Atención Precoz). Además es neuropediatra de los servicios de Atención Precoz del Instituto Municipal de Personas con Discapacidad de los Ayuntamientos de Barcelona y de Mollet del Vallés.

Antoni Camino Taboada

Escuchar la palabra pediatría sugiere eso, un médico pediatra que se ocupa de la salud infantil; si se habla de neurología la cosa ya no está tan clara y, si finalmente, se habla de neuropediatría, es posible que no se sepa ubicar ¿qué atiende la neuropediatría?

La neuropediatría no existe como titulación académica en nuestro país. Sin embargo, es una especialidad necesaria en la práctica clínica para poder atender con una mayor calidad los problemas neurológicos que afectan al sistema nervioso durante el proceso de desarrollo y maduración porque se comprende que un mismo trastorno o enfermedad no tiene la mismas características y repercusiones clínicas si afecta a un sistema nervioso ya maduro o si incide en uno en plena fase de maduración. El período al que me refiero, en el que el sistema nervioso debe alcanzar la madurez se corresponde con la etapa infanto-juvenil de la vida humana. En el estado español, la neuropediatría surge como actividad profesional especializada en los grandes hospitales pediàtricos de Madrid y Barcelona a finales de los años 60 del siglo pasado y muy rápidamente pudo extenderse a otras capitales, de tal manera que, en el dia de hoy, no es posible encontrar en España, un gran hospital pediátrico de primer nivel sin un potente servicio de neuropediatría.

No es lo mismo una sintomatología puntual, unas anginas por ejemplo, que una enfermedad de larga duración o niños que presentan problemas en su desarrollo, ¿es necesario prever un ajuste en el modo de hacer en función de cada caso? ¿sería, en ocasiones, útil el considerarlo como un acto interdisciplinar?

Generalizando, podría decir que la medicina es una disciplina científica que se transmite a los futuros profesionales que la ejercerán, con un mensaje im-

plícito de omnipotencia. Los progresos científicos y tecnológicos fulgurantes hacen posible que el médico crea que si está bien preparado y asimila todos estos conocimientos podrá enfrentar cualquier problema y podrá ofrecer siempre a su paciente la curación total, restituyéndole el bienestar perdido circunstancialmente. El médico tiende a afrontar con incomodidad todo aquello que los tratados de patologia médico-quirúrgica describen como procesos que cursan de forma crónica o cuando se refieren también a secuelas invalidantes en procesos agudos que afectan la vida de las personas.

Es en estas circunstancias, cuando no existe una solución "total" a los problemas de salud, cuando el médico debe renunciar a sus ansias omnipotentes de sanar para así poder ejercer de cuidador solícito de su paciente, aceptando con júbilo poder aportar aquellas soluciones "parciales" que puedan aliviar el sufrimiento del enfermo durante todo su proceso vital. Cuando los problemas son complejos, generalmente, las soluciones parciales a las que me refería, no las puede ofrecer un único profesional, puesto que provienen de campos científicos diversos. En consecuencia, la intervención clínica: diagnóstica y terapéutica, en estos casos, requiere siempre o casi siempre, un enfoque multidisciplinar.

La posición del médico, del profesor de Universidad, del educador de niños, se sitúa generalmente, en una filosofía de "dar"; se sitúa en alguien que sabe y otro que recibe ese saber; ¿sería interesante alternar con una filosofía de "recibir" favoreciendo al alumno o paciente "decirse" y ser sujeto activo se su propio proceso de formación o curación?

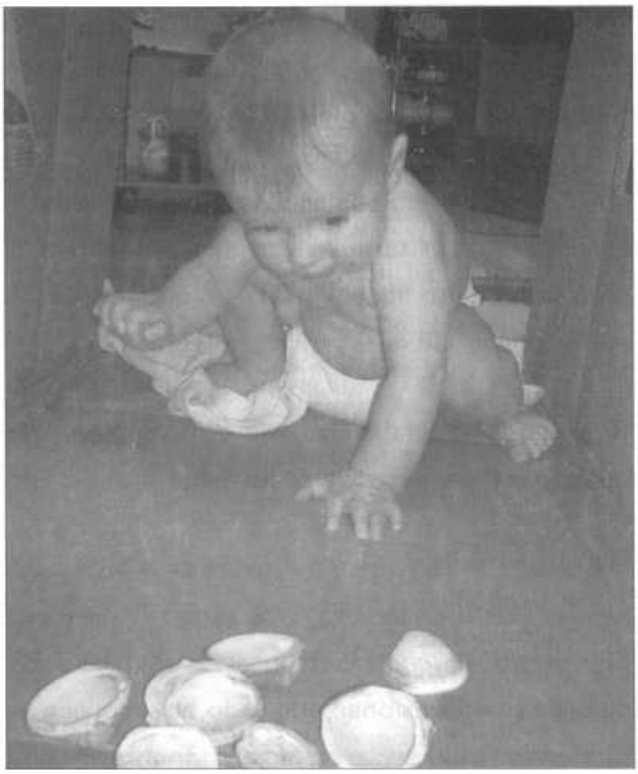
Durante la mayor parte de la historia de la medicina, los profesionales al no poder disponer de procedimientos diagnósticos sofisticados ni de un arsenal terapéutico medicamentoso realmente eficaz, tenian que recurrir de forma sistemática a sus competencias humanísticas para curar o aliviar los padecimientos de sus pacientes. Los médicos tenían que confiar: por una parte, en sus intuiciones psicológicas para convencer al paciente de su protagonismo en el proceso curativo ayudándole a comprender las razones de su malestar, a aceptar también las indicaciones y consejos de salud que le brindaba y, de otro lado, en su capacidad de contención emocional para acompañarle en el sufrimiento y hacérselo más tolerable. Hasta épocas muy recientes, al médico generalista se le llamaba "médico de cabecera" por las razones que acabo de apuntar y que le obligaban a pasar mucho tiempo en la cabecera de la cama del paciente escuchando sus quejas y sus problemas, comprendiendo su sufrimiento y reconfortándole con su presencia física, pero sobre todo, con el don de su palabra.

El progreso científico y técnico que se ha producido de forma acelerada en los últimos 50 años ha hecho cambiar dramáticamente este escenario que acabo de describir.

¿Se podría decir que coexisten una medicina centrada en la enfermedad y una medicina centrada

en el enfermo? ¿Son complementarias o la una excluye a la otra?

Los cambios que señalaba anteriormente han conducido a un escenario asistencial en donde, de forma bastante general, se pone en juego la enfermedad como único objeto de intercambio entre el profesional y el paciente. Exagerando un poco, podría decir que, en este escenario, el médico se interesa por el paciente en la medida que éste, es portador de un problema que a él le va a exigir enfrentarse a un reto diagnóstico y terapéutico. Por este motivo, cuánto más rara sea la enfermedad que le aqueje o más difícil su tratamiento, más interesante será el paciente para el médico. Desde esta perspectiva se comprende que el médico escuche poco a su paciente y no conceda demasiada importancia a sus quejas y preocupaciones. Estima que lo único que le puede llevar a resolver el acertijo diagnóstico van a ser las exploraciones y pruebas complementarias que va a solicitar y que le ofreceran datos objetivos acerca del padecimiento del sujeto.



Este enfoque asistencial es incompatible con el de la medicina centrada en el paciente. En este último enfoque, por supuesto, el objeto de intercambio entre el paciente y el médico es la sintomatología que comprende no sólo el conjunto de quejas, sufrimientos o preocupaciones ciertas que el paciente accede a contar a su médico, sino también aquellas que le oculta consciente o inconscientemente, o las que tergiversa o miente. En este supuesto, lo que verdaderamente le interesa al profesional es la experiencia propia del paciente con su enfermedad o problema porque esto es lo único que existe y que puede atenderse: la enfermedad "encarnada" en un sujeto. Ésta es la perspectiva desde la que yo trato de ejercer mi profesión médica.

Zubiri, psicoanalista, ha escrito: "la psicosomática es la gran olvidada de la medicina"; ¿qué opinas?

En realidad, por lo que acabo de decir se deduce que, tal como yo contemplo el ejercicio de la medicina, en sentido amplio, todos los problemas o enfermedades son psicosomáticas, puesto que afectan simultáneamente al organismo y a la mente

que son los componentes indisolubles del sujeto. Sin embargo, en sentido estricto, la psicosomàtica trata de atender aquellas situaciones patológicas en las que se pueden objetivar lesiones orgánicas sin que se puede identificar otra etiología que la derivada de un sufrimiento psicológico no elaborado por el paciente. En consecuencia, dentro del escenario de la medicina centrada en la enfermedad, la psicosomática no sólo no despierta un gran interés sino que, a menudo, se niega su existencia.

En general, tal como los conocemos, los actos médicos se dirigen al cuerpo y sus síntomas; no obstante, el niño es un ser de globalidad: cuerpo, afectividad, inteligencia; ello ¿te sugiere alguna reflexión?

Cuando el paciente que atender es un niño, no sólo hay que tomar en cuenta todas estas variables sino que además, dada la condición que tiene de dependencia de sus cuidadores durante esa etapa de su vida, el médico debe considerar con sumo cuidado la situación para no cometer graves errores en su quehacer clínico. La atención al niño de corta edad no se debe considerar, a mi juicio, como algo posible sin la atención simultánea a sus cuidadores; es decir a su família, porque son ellos los transmisores de las quejas y del sufrimiento del hijo, pero desde su perspectiva personal y cuanto más pequeño es el niño, no hay nada que afectándole a él, los progenitores no se sientan, en alguna medida, concernidos.

La atención al niño no se debe considerar sin la atención simúltanea a sus cuidadores

¿Medicación sí? ¿Medicación no? ¿Depende?

Los fármacos como cualquier otra modalidad terapéutica deben ser usados con unas indicaciones precisas. Además, para poder prescribirlos desde una ética profesional, debemos ser capaces de considerar seriamente tanto los efectos deseados como aquellos que pueden ser adversos para el paciente. Este balance: beneficio-perjuicio, nos servirá como elemento fundamental para basar y justificar nuestra prescripción.

El fármaco nunca debe pensarse como el recurso que nos permite dar algo al paciente que nos demanda ayuda, cuando no sabemos qué más le podríamos dar. Dicho de otra manera, no deberíamos utilizarlo como aquello que viene a substituir otras cosas más complejas y costosas para el profesional: la escucha, el uso terapéutico de la palabra y el acompañamiento físico y mental en el sufrimiento y en el malestar de nuestros pacientes.

¿Qué importancia le das a la observación para realizar los diagnósticos de los niños atendidos?

Me parece un instrumento diagnóstico primordial si se sabe utilizar en toda su complejidad. Por un lado, el profesional debe saber observar sin prejuicios, dejándose impresionar por todo aquello que va surgiendo fluidamente en la relación asistencial y,

por otra parte, también debe mirar selectivamente, con una intencionalidad previa, basada en sus conocimientos técnicos, para poder captar aquellos datos de la realidad física y emocional que le van a permitir entender no solo qué es lo que le sucede al paciente, sino también esbozar incluso alguna hipótesis etiológica.

La observación se realiza a partir de una determinada posición epistemológica del observador ¿hasta qué punto ello influye en la metodología de intervención?

Decisivamente. Hay que tener en cuenta, que todo aquello que hace el profesional, lo hace a partir de una concepción más o menos consciente acerca de cuál es su papel en la relación asistencial y cuál reserva para el paciente. También la idea que el médico tenga acerca de la salud y de la enfermedad, determinará la orientación de su tarea diagnóstica y terapéutica.

¿En el proceso de la intervención es conveniente implicarse emocionalmente y participar activamente en la relación que se establece con el niño y con los padres? ¿Mejor guardar una prudente distancia? O ¿a veces cerca, a veces lejos?

En cualquier relación humana, incluso si ésta es muy puntual y no tiene continuidad, existe una implicación emocional por parte de cada uno de los participantes en ese encuentro. Esta implicación será distinta para cada sujeto, en función de lo que se juegue o crea jugarse en el envite. Por lo tanto, parece muy improbable que la relación asistencial (en la que se juegan cosas muy importantes, tanto para el médico como para el paciente y su familia), pueda ser experimentada por los participantes como algo desafectivizado y distante. Lo que me parece decisivo, para utilizar convenientemente y de forma terapéutica la relación asistencial, no es que el profesional deba luchar a brazo partido con sus sentimientos y sus emociones para evitar que surjan y no interfieran en su labor, sino que más bien, debe ser capaz de observarse a sí mismo para "re-conocer" lo que le ocurre en cada momento y, de esta manera, conseguir: por un lado, no ser, él mismo, esclavo de esa turbulencia emocional y, de otro lado, "re-conocer" también lo que le sucede a los otros participantes en la relación, con el fin de captar ciertos elementos diagnósticos y además para tratar de evitar que el paciente o su familia sufran, en la más absoluta soledad, los serios embates de su afectividad que ha sido trastornada por las circunstancias por las que consultan. En la medida que sea competente en esa tarea, podrá tratar de canalizar convenientemente su emotividad para utilizarla como instrumento diagnóstico y terapéutico y evitar confundirse inconscientemente con el sujeto que debe ser atendido o bien confundir al paciente.

¿Qué valor otorgar en el proceso curativo a los vínculos de apego que el niño establece con quienes se ocupan de él: padres, familiares, médico, etc.?

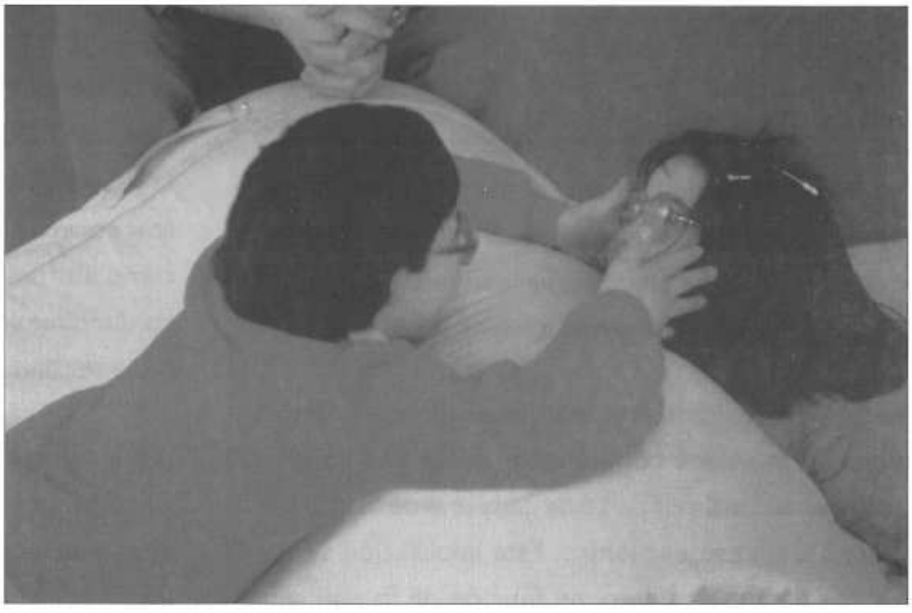
Por regla general, cuando un niño sufre una discapacidad congénita o adquirida, el vínculo afectivo con sus cuidadores o figuras de referencia, resulta afectado por este hecho. Esta modificación potenciará o neutralizará las alteraciones o dificultades que pudieran existir previamente, puesto que el vínculo afectivo precede el nacimiento o incluso la existencia del hijo. Por lo tanto, el profesional debe estar atento a captar todos aquellos indicios, manifestaciones o pruebas que le puedan orientar acerca de las peculiaridades del recorrido y las contingencias del vínculo emocional entre los progenitores y el niño, durante todo el proceso de atención y abordar las dificultades, tanto del niño como de la familia, dentro del marco de la relación asistencial, con la colaboración del equipo interdisciplinar.

¿Cómo manejar las resonancias tónico-emocionales recíprocas, el transfer y contratransfer que se generan?

Para manejar adecuadamente todas estas variables, es necesario adquirir una formación básica específica que le permita al profesional acceder a la competencia para captar sus propios estados emocionales y poder canalizarlos de forma eficiente. También representa una buena ayuda una supervisión específica y periódica de su trabajo y la colaboración de un equipo interdisciplinar.

Sí el niño, por razones de edad u otros motivos, no puede "decirse suficientemente", alguien dirá por él, generalmente los padres. En tal situación es observable un niño sufriente, unos padres sufrientes; ¿cómo abordar semejante complejidad?

Siempre que pensamos en un niño, implícitamente nos vemos obligados a considerar también como algo inseparable de él a los sujetos cuidadores o referentes emocionales para él, puesto que la condición de niño impone un cierto grado de dependencia que fluctúa, generalmente, en función de la edad. Sin embargo, cuando nos referimos a niños con discapacidades más o menos graves, la condición de niño, es decir su dependencia en relación con los adultos cuidadores, deja de relacionarse exclusivamente con la variable edad y se vincula más con la discapacidad, de tal manera que se



corre el riesgo que la persona discapacitada sea tratada por sus cuidadores como un niño durante toda su vida y éste acepte y asuma ese trato como algo natural e inevitable.

Si este problema no es abordado diligentemente por el profesional, a la discapacidad originaria se van a añadir, inexorablemente, las discapacidades secundarias derivadas de esta congelación del sujeto en un estado infantiloide que le va a impedir su necesaria progresión en la conquista de su responsabilidad personal.

El trabajo del profesional para evitar esta catástrofe se orientará a hacer posible el duelo de la separación y la emergencia de una plena diferenciación entre el deseo del sujeto paciente y el de sus cuidadores.

Autores como Winnicott, Melanie Klein, Anna Freud y otros conceden suma importancia a la primera infancia; se pone el acento en la identidad, en representaciones, en el apego, en el objeto (madre) conquistado-perdido, reencontrado, etc.; en todos estos acentos la referencia es la interacción entre el niño y quienes se ocupan de él. Como contraste, la cotidianeidad nos muestra un modo de vivir en el que todo o casi todo separa: guarderías, horarios intensivos, televisión, autobús escolar... Después llega Internet, el teléfono móvil... ¿Sería conveniente revisar los modos de hacer, ser y estar con la infancia?

En mi opinión, durante la segunda mitad del siglo pasado se han producido, en el mundo desarrollado del que formamos parte, cambios revolucionarios en nuestra forma de vivir y de pensar.

Por un lado, hemos asistido a un progreso sin precedentes en la igualdad de derechos por razón de género gracias, sobre todo, a la posible separación entre sexualidad y reproducción propiciada por las medidas contraceptivas, eficaces, cómodas y baratas. Como consecuencia de todo ello, ha sido posible, entre otras cosas, una masiva entrada de la mujer en el escenario del trabajo retribuido.

Por otro lado, se han registrado cambios tecnológicos profundos que han permitido nuevas formas de comunicación y posibilidades inimaginables en la capacidad de procesamiento de la información que han incidido de forma notable en el desarrollo de nuevos estilos de vida: familiar, social y laboral.

Finalmente, estamos viviendo un acelerado progreso, sin precedentes en la historia, en lo que se refiere a los conocimientos científicos, en especial, en el campo de la salud que han permitido ya, entre otras cosas, un aumento considerable en la longevidad y una mayor cualidad en la vida humana.

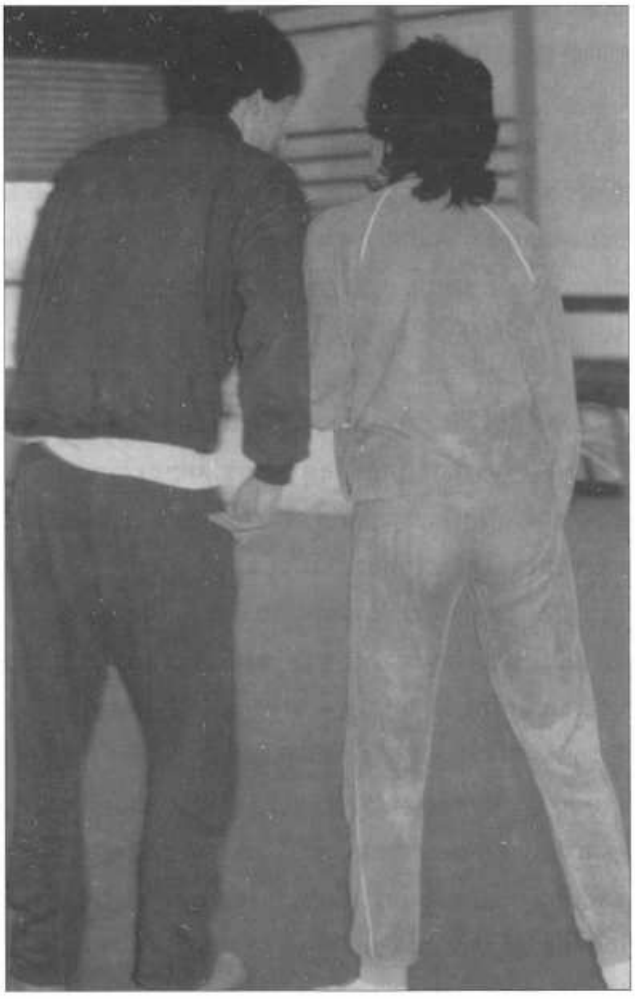
Es comprensible que todos estos cambios acelerados no se asuman completamente con la misma rapidez por el conjunto de la sociedad y que, du-

rante este proceso paulatino de incorporación de estas nuevas ideas y formas de vida, se produzcan tensiones y disfunciones que sean generadoras de un fuerte malestar. Una tensión muy fuerte que se está viviendo en estos momentos por parte de muchas familias y también de muchas empresas del entramado productivo, es la necesidad de los individuos de hacer cada vez más compatible la dedicación al trabajo con la vida familiar. En este escenario de cambios profundos en el modo de vida de los ciudadanos, la decisión de quien debe asumir el importante y decisivo rol de cuidador de los niños es cada vez más difícil porque el abanico de posibilidades de elección se va abriendo y la responsabilidad de esa oscura y difícil tarea no es muy apetecible para los individuos adultos, frente a otras ofertas más brillantes en el plano personal y social.

De todas formas, si miramos hacia atrás, nos podemos dar cuenta que la capacidad de adaptación del ser humano es increíble y como ya se ha producido en otras situaciones precedentes, todos los cambios, incluso los más revolucionarios, acaban asimilándose y la civilización humana resulta beneficiada en su conjunto. Desde esta visión optimista del ser humano, pienso que tenemos que resignarnos a aceptar que nada puede ser exactamente como en el pasado y que constantemente debemos estar dispuestos a ensayar nuevas formas de convivencia sin idealizar nada de lo que se ha vivido en épocas precedentes y, a la vez, tratar de escoger acertadamente, entre las diferentes propuestas que irán surgiendo gracias a este esfuerzo adaptativo.

Paradójicamente, en un momento de tantas ausencias, nunca estuvo el niño (en nuestra sociedad occidental) tan atendido materialmente ¿No producirá ello confusión?

Desde mi punto de vista, el mayor riesgo al que se enfrenta nuestra sociedad occidental es el consumismo que consiste, a mi entender, en la sobrevaloración por parte de los individuos de la dimensión del "poseer" a costa de la dimensión del



"ser". Esta especie de llamémosle "pecado" de la sociedad occidental, afecta también, en mayor o menor medida, como es lógico, a la relación familia-niño. Con la mala conciencia de no saber, no poder o no querer dar compañía y afecto a los niños, los adultos tratamos infructuosamente de compensarlos con dádivas materiales y evitando poner limitaciones a sus impulsos y deseos, como si lo que nos importara fuera que, por encima de la condición de cuidadores-educadores, pudiéramos ser considerados por ellos como una especie de "hadas madrinas" dispuestas a adquirir, con la "magia" del esfuerzo del trabajo o de nuestras rentas, todo tipo de bienes de consumo para colmar todas sus ansias de poder, dominio y posesión y evitar así que puedan constatar la experiencia de sentirse huérfanos de unos valores más humanos que puedan promover su civilidad y, en consecuencia, la humanización de la civilización.

Para terminar; se están encendiendo alarmas, pilotos rojos que nos indican que algo no va, algo no marcha: agresividad creciente, el bulling que aumenta, falta de valores.

Los niños y jóvenes criados en los valores del consumismo, como acabo de decir, se comprende que van a ser menos competentes para someterse a la necesaria autocrítica de sus ideas y comportamientos y, en consecuencia, van a ser más fácilmente manipulables ideológicamente por líderes sociales transmisores de valores sociales y culturales radicales y destructivos. Por otra parte, cuando lo que el individuo idealiza es la posesión de las cosas, la dificultad o la imposibilidad para el acceso a esa propiedad, es decir, no ser suficientemente rico, puede ser vivido con mucha rabia y una extrema frustración. Al contrario, si hay una capacidad ilimitada para conseguirlo todo, el sujeto se verá abocado a la desaparición de todo deseo lo que inevitablemente le conducirá al tedio y al vacío. Estas ideas y sentimientos se pueden constituir en el germen de actitudes y comportamientos violentos, en determinadas condiciones y situaciones.

El éxito depende en gran medida de las habilidades para poner en juego una fuerte agresividad para salir airoso de la furiosa competencia

A todo esto hay que añadir que en este escenario, la competición y la rivalidad entre los individuos para conseguir alcanzar la cima del poder, es decir: el éxito económico y social depende en gran medida de las habilidades para poner en juego las dotes de una fuerte agresividad para salir airoso de la furiosa competencia. Creo que estas pueden ser algunas de las razones que permiten comprender mejor el sesgo de las manifestaciones conductuales de los niños y jóvenes en nuestro país y en la sociedad occidental del mundo desarrollado.

Muchas gracias.

cuenta tu experiencia

Ana María Macazaga López es Licenciada en Educación Física, Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación y Experta en Deporte Escolar.

El deporte puede ser educativo

Miguel Ángel Domínguez Sevillano me ha dado la oportunidad de contar en la revista *Cuadernos de Psicomotricidad*, que él dirige, alguna de mis experiencias en el mundo de la educación. He elegido el tema del deporte por ser una pieza clave en mi historia de vida, en mi itinerario educativo y en la construcción de mi identidad personal.

Introducción

Inicio la narración con una aproximación a mi itinerario deportivo en el que diferencio tres épocas. A la primera le llamo *la época dorada*; se corresponde con los años en que participé como jugadora en los campeonatos escolares (9-16 años); la segunda, *la del distanciamiento y abandono*; en ella me referiré a la época en que me distancié del deporte tras unos años en los que competí con licencia federativa en campeonatos nacionales (17-24 años); la tercera época, transcurre durante la década de los noventa, la he denominado la *del reencuentro*; en ella vuelvo a aproximarme al deporte movida por el deseo de que mi hija de 8 años, edad en la que los escolares suelen iniciarse en la práctica deportiva, tenga la oportunidad de vivir la experiencia placentera y formativa que yo viví en mi época dorada.

Continúo la narración con la exposición de los argumentos que uso para justificar a las familias de las jugadoras que entreno en la década de los noventa, el potencial educativo del deporte. Finalizo con la aportación de algunas de las enseñanzas que he recibido de las jugadoras, durante los cerca de diez años de aprendizaje en los que he desempeñado el rol de entrenadora-educadora.

Las épocas de mi itinerario deportivo

La época dorada

Considero oportuno dar algunas pinceladas que esbocen cuál fue mi relación con el deporte de equipo en mi época de jugadora en categoría escolar. Lo que en aquella época aprendí ha marcado mi forma de entender lo que debe ser el deporte educativo.

Nací en la década de los cincuenta y comencé a practicar deporte en la de los sesenta; una época en la que la competición estaba orientada a los chicos. La lista de deportes que las mujeres podíamos practicar era reducida pues debía contribuir a fortalecer el ideal de mujer de la época, dócil, sumisa, frágil etc. En este contexto social los deportes de competición quedaban relegados a un segundo plano para la mujer. La práctica deportiva aconsejada para las mujeres era la de deportes individuales, especialmente la gimnasia rítmica y, de entre los deportes de competición, los de de cancha dividida como el tenis.

La dificultad para formar equipos era algo menor si estudiabas en un centro privado como era mi caso. Mi equipo, "El Santa Teresa", fue el primer equipo femenino del colegio en deportes de competición. Cinco niñas de entre nueve y diez años, impulsadas por la ilusión transmitida por un joven jugador de baloncesto llamado Alfonso, decidimos inscribirnos en el campeonato escolar

Recuerdo que perdimos el primer partido por 40-0, las canastas nos llovían por todos lados, Aquella derrota en el marcador no nos alejó de las canchas de baloncesto. Diferentes factores hicieron que el *subidón* de adrenalina que todas experimentamos durante el partido contribuyera a que quisiéramos seguir practicando aquel deporte que nos había posibilitado sentir tan variadas emociones y sensaciones.

Analizado desde hoy, creo que el valor educativo y formativo de la experiencia que vivimos se debió en gran parte al talante de nuestro entrenador, un muchacho con una gran sensibilidad y empatía. Alfonso desde el primer momento nos contagió su afición por el baloncesto y nos hizo partícipes de su plena confianza. Recuerdo sus charlas insistiendo en que no tomáramos como referente de éxito o fracaso el tanteo reflejado en el marcado sino nuestra actitud en la cancha.

Nuestro entrenador supo sustentar la identidad del equipo en la composición de un grupo humano cohesionado. Nadie se sentía cuestionada o marginada. Cada una teníamos adjudicada una tarea y Alfonso, con su actitud y saber hacer, hizo posible que todas nos sintiéramos competentes en el desarrollo de nuestra función.

A mí me adjudicó el puesto de base, mi quehacer era repartir juego y mantener organizado el equipo. Nunca había llegado a imaginar que entre mis cualidades estuviera la de liderar un grupo; sin embargo, en el desarrollo de los entrenamientos y partidos lo hacía con total naturalidad. Lo llamativo de esta cuestión es que en mi vida diaria yo era una niña sumisa, con muchas limitaciones a la hora de mostrarme asertiva ante los otros. El baloncesto, entre otras muchas cosas, me dio la oportunidad de darme cuenta de que entre mis cualidades se encontraba la capacidad de asumir responsabilidades, así como la de liderar grupos de trabajo.

La época del distanciamiento y abandono

La magia del deporte se rompió con 16 años cuando dejé el deporte escolar y pasé al federado. Fui la única componente del equipo de escolares que siguió practicando baloncesto. El deporte en estado neutro seguía ahí, pero el nuevo contexto hacia de él una experiencia muy distinta para mí, menos atractiva y placentera.

Entre las características que desaparecieron con relación a la época anterior destacaría las siguientes: la corresponsabilidad en el funcionamiento del equipo, las risas y la diversión en los entrenamientos y el espíritu de equipo. En su lugar ganó presencia la repetición machacona de ejercicios en un ambiente de tensión, incluso de cierta crispación que repercutía negativamente en la cohesión y espíritu de grupo.

Pasaron los años, marché a Madrid, cursé la licenciatura de Educación Física y simultaneé mis estudios con la práctica deportiva en equipos de alta competición. Los entrenadores que tuve orientaban sus esfuerzos a la búsqueda de la victoria, ganar era lo prioritario. El ambiente de rivalidad y desconfianza que se generaban en el equipo no eran de mi agrado. Dejé de disfrutar de la experiencia deportiva.

Comencé a alejarme del deporte para dirigir mi mirada hacia otras maneras diferentes de vivir, sentir y escuchar el cuerpo. En aquella época emergía con fuerza una nueva cultura corporal que trataba de analizar el extraño fenómeno que es la corporeidad de nuestra existencia, esta nueva cultura del cuerpo captó mi interés y abandoné el deporte.

La época del reencuentro

Una vez abandoné el deporte, durante varios años me inicié en el estudio de la corporeidad indagando en diversas disciplinas desde la psicología hasta la antropología pasando por la psicología social, la filosofía y el psicoanálisis. En este tiempo tuve dos hijos y con ellos volví a plantearme el sentido del deporte como experiencia educativa.

Mi hijo, quizás por aquello de ser chico y tener un padre deportista, comenzó a jugar al fútbol en el equipo de la ikastola con 7 años; hoy, a sus 23 años, continúa disfrutando de la práctica del fútbol en un equipo de categoría regional.

Mi hija, quizás por ser chica y porque en la ikastola no había ningún equipo femenino, nunca mostró interés por el deporte. Cuando se aproximó a la edad en que yo comencé a jugar baloncesto recordé lo mucho y bueno que aquella experiencia aportó a mi crecimiento personal y social. Decidí hacer lo posible para que la ikastola ofreciera a las niñas la posibilidad de experimentar la práctica deportivo-educativa. Los pasos que di fueron los siguientes:

Primero: contactar con las madres de niñas que realizaban sus estudios en el mismo curso que mi hija



y hablarles de los beneficios de una práctica deportivo-educativa.

Segundo: buscar la implicación de las madres en la tarea de animar a sus hijas a formar un equipo.

Tercero: implicar al equipo directivo del centro para que regulara el uso de espacios para las prácticas realizadas en horario extraescolar. No creo que nadie se extrañe si digo que en la ikastola no había equipos femeninos y que nadie contaba con que las chicas quisieran practicar deporte de equipo.

Cuarto: asumir el rol de entrenadora-educadora, ya que no encontré a nadie que se ofreciera para entrenar un equipo femenino.

Quinto: convocar una reunión con cada uno de los colectivos: familias, responsable del centro, entrenadora-educadora, etc., antes de comenzar el campeonato para poner sobre la mesa el objetivo de aquella práctica que nos disponíamos a comenzar y cuál la función que cumplir por parte de cada uno de los colectivos implicados.

Algunas razones para justificar el potencial educativo del deporte

A continuación recojo tres de las razones que utilicé en la reunión con las familias y demás colectivos, para argumentar el potencial educativo que posee el deporte.

• A través del deporte podemos ayudar a los escolares a aprender a gestionar sus tensiones emocionales.

El deporte nos ofrece la posibilidad de colocar al escolar en situación de experimentar estados de ánimo muy variados. Esta experiencia le posibilita aprender sobre sí mismo para a partir de este aprendizaje realizado, estar en disposición de poner en marcha estrategias de afrontamiento que le ayuden a gestionar situaciones de tensión emocional.

• A través del deporte podemos ayudar a los escolares a aprender a crecer y madurar.

El deporte de competición coloca al practicante ante una situación de enfrentamiento de la que saldrá ganador o perdedor. De alguna manera, competir es aceptar el riesgo de perder ante los ojos de los demás.

Quizás hay escolares que no practican deporte por temor a mostrar a los demás lo que consideran carencias o puntos débiles de su personalidad. La negación a participar en juegos de competición puede que sea una manera de expresar el temor a crecer, a asumir responsabilidades.

El deporte ofrece la posibilidad de aprender a "ganar" y, "perder"; la vida es polaridad y el deporte también. La frustración puede ser formativa, el problema reside en disponer de la capacidad de gestionar la frustración para ponerla al servicio del crecimiento personal.

• A través del deporte los escolares pueden aprender los beneficios personales y sociales del trabajo en grupo.

La educación deportiva puede contribuir a crear espacios en donde trabajar el sentido de pertenencia al grupo frente al individualismo. Son muchos los psicólogos que alertan sobre el peligro de aislamiento que produce una sociedad masificada que ha depositado su confianza en la razón y la tecnología. En este

sentido, el deporte educativo puede ser un buen antídoto contra los comportamientos hiperindividualistas tan corrientes en nuestra sociedad.

Aspectos rescatados de mi experiencia como entrenadora deportiva.

Tras nueve años de entrenadora –educadora, pedí a las jugadoras del equipo de baloncesto que expresaran por escrito lo que había supuesto para ellas la experiencia deportiva vivida.

De sus escritos, a modo de telegrama, he extraído los siguientes puntos que quizás puedan servir de orientación para aquellas personas que decidan asumir la responsabilidad de utilizar el deporte femenino con fines educativos.

• *Lo que les impulsó* a apuntarse fue *ilusión por jugar juntas*. No importaba a qué.

• Les atrapó la fuerza del *grupo de amigas* del que se sentían parte.

• *Todos los partidos eran importantes* y agradables, aunque perdieran.

• Les motivó a seguir *el ambiente alegre y positivo* que el equipo les ofrecía, además del deseo de *superación personal*.

• Son conscientes de que esta experiencia ha sido posible gracias a *la colaboración de muchas personas*: familiares, seguidores, monitores, ayudantes, jugadoras, entrenadora...

• El baloncesto les ha enseñado que en la vida *hay cosas más importantes que ganar* una competición como son la superación personal y el preocuparte por los otros y saber que los otros se preocupan por ti.

• El baloncesto que han vivido ha sido *una experiencia positiva con la que han crecido como personas*.

Para finalizar, quiero agradecer a todas y cada una de las componentes del equipo, del que fui entrenadora-educadora, la oportunidad que me dieron de aprender y disfrutar con ellas. ■

BIBLIOGRAFÍA

Dürckheim, Karlfried. (1996) Rendimiento deportivo y la madurez humana. Ediciones Mensajero. Barcelona.

Lowen, Alexander (2001) El Lenguaje del Cuerpo. Heder. Barcelona.

Perls, Fritz (2005) Sueños y Existencia. Cuatro vientos. Chile.

resumen



María José Intxausti hace la reseña de la segunda parte del libro "Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz de Bernard Aucouturier, reseña iniciada en nuestro número anterior (nº 29, junio de 2005).

Palabras enraizadas

"Contemplar el mundo, no transformarlo". Ésta es una postura posible. Resulta atractivo el aparente acto de dominio que llevamos a cabo cuando pensamos, reflexionamos, analizamos. Desde el hecho más simple a la realidad más compleja, podemos realizar un sin fin de operaciones mentales, que nos convierten en sujetos aparentemente potentes, cómo mejorar esto, cómo enmendar aquello, etc. Pero del dicho al hecho...

Por eso la segunda parte de este libro tiene tanto valor. Bernard Aucouturier no ha descuidado el abordaje de lo práctico y su organización, haciendo, además, el esfuerzo de recogerlo por escrito.

Mientras escribía estas líneas, he encontrado un símbolo muy interesante, para representar lo siguiente; en frecuentes ocasiones el pensamiento teórico, genera en nosotros un torrente de ideas difícil de controlar, parece que nuestra cabeza tuviera alas. Mercurio (de la mitología romana), se identifica con el dios griego Hermes, éste tiene, entre otros, dos símbolos, por un lado el "pétasos" o gorro con alas, y por otro las sandalias aladas. Diría que esta imagen de volar impulsado por las alas del casco, el pensamiento, pero perdiendo el suelo, porque también los pies siguen el impulso de la cabeza y "vuelan" alejándonos de nuestra realidad, me resulta muy sugerente (Astérix, sólo tiene alas en la cabeza, aunque luego está lo de la poción...).

Leer esta segunda parte del libro, creo que exige, por lo menos despojarnos de las sandalias, cada cual debe leerlo desde su suelo, si notas que a veces te mareas es el casco, no te lo quites, pero no despegues, mantente.

Después de cuarenta años, Bernard Aucouturier nos ofrece su experiencia. La presenta, en tres grandes divisiones: la práctica psicomotriz (PPA) educativa y preventiva, la ayuda psicomotriz en grupo, y la ayuda psicomotriz individual.

La estructura de esta segunda parte tiene una aparente continuidad, pero también quiere resaltar que dentro de esa continuidad, tenemos que distinguir con claridad, cada una de las intervenciones; en relación al psicomotricista, a los compromisos, las condiciones, etc. Por eso es muy importante definir en que tipo de trabajo nos desenvolvemos.

En la Práctica Psicomotriz educativa quedan bien establecidos aspectos relativos al material y el dispositivo de la sesión. Sin embargo se matiza sobre ellos, tanto en la ayuda en grupo como en la individual.

Al inicio (de esta segunda parte), encontramos con toda claridad establecidos los dos lugares del dispositivo espacial, y la estructura de las fases sucesivas, correspondientes al dispositivo temporal, con tres tiempos (expresividad motriz, la "historia", expresividad plástica y gráfica) además de los rituales de entrada y salida. Posteriormente vemos que en su instauración progresiva se van introduciendo variaciones, sobretodo en lo que respecta a los más pequeños.

La fase de la expresividad motriz, nos presenta por un lado un detallado catálogo de las diferentes situaciones, y por otro una recopilación de observaciones de juego reales donde queda patente el bagaje práctico de la obra. También en este sentido, la fase de la expresividad plástica y gráfica, nos aporta una gran cantidad de pistas de la evolución de las producciones con diferentes materiales.



La fase de "la historia" narrada al grupo, proceso de aseguración por medio del lenguaje. Es, sin embargo, donde me quiero detener.

Tanto en la práctica psicomotriz educativa y preventiva, como en ayuda (grupo), como en ayuda individual a esta fase se le denomina la aseguración profunda por mediación del lenguaje (pp186, 225, 261). En referencia a la ayuda individual, destaco este texto: "El psicomotricista ha de poner en sus palabras una intensa carga tónico-emocional, para que se ponga de relieve su sentido con relación" (pp 264).

Hablar con los niños, hablar con las familias, hablar con los compañeros, con otros profesionales, hablar de nosotros ó desde nosotros. En cada situación buscamos palabras, pero otra cosa muy distinta, es dar con ellas. Las palabras pueden estar "enraizadas" (pp 257), constituir un "lenguaje auténtico, pleno de imaginario y de emoción (pp 230) y nos posibilitan "hablar de todo ello con emoción y con autenticidad" (pp 212). Es decir, el lenguaje puede ofrecernos una aseguración profunda. Un compromiso recíproco: hablar sinceramente (pp 215), o palabras que sostienen y estructuran (pp 230), son unos encabezamientos sugerentes. Pero en ningún momento nos referimos a la intelectualización: "Comprender a otra persona no es considerarla un objeto de análisis intelectual sobre el que se puede ejercer un poder de dominio "por medio del saber", sino que es ante todo un intento de captar el sentido de su testimonio emocional" (pp 212). Este lenguaje que acompaña, busca palabras enraizadas y aparece cuando la persona está conectada a su historia afectiva, tanto niños como adultos, una historia de lo relacional, registrada en nosotros, en nuestro cuerpo. La aseguración profunda por mediación del lenguaje, está posibilitada por la aseguración profunda por mediación del cuerpo. ■

Ana María Izurieta es comunicadora y promotora de Retyama, Asociación para la Educación por el Arte de Lima, Perú.

La *gracia* de los cuentos

Freud llamó "amnesia infantil" a esa necesidad humana casi de supervivencia de desterrar de nuestros recuerdos aquello que nos causó dolor. Pero cada uno es dueño de sus recuerdos y por mi parte hay una sola cosa de mi infancia que no he olvidado ni deseo olvidar mientras viva. Data de hace más de cinco décadas y ocurrió puntualmente cada vez que mi padre barría de la cómoda de su dormitorio, los retratos y otros objetos y nos acomodaba ahí a mi hermana mayor y a mí para representarnos (es como él lo hacía) el cuento de "La flor del olilá" ("lirolay" en su versión original).*

La historia para los que no la conocen cuenta el anhelo del menor de tres hermanos por conseguir la flor milagrosa que curará la ceguera de su padre (quien es nada menos que el rey de la comarca y ha ofrecido su trono a aquél de sus hijos que la encuentre).

El relato describe la ilusión con que el protagonista baja de "la montaña de llegarás si podrás" con la preciosa flor así como la envidia y la ambición de sus hermanos mayores que los lleva a seguirlo y a matarlo para robársela y hacerse del trono.

En cuanto a lo que a mí se refiere el relato describía también mi propia historia en la que los protagonistas éramos yo (perdonarán "el burro por delante" pero lo consigno como lo viví), mi hermana mayor (que solo me llevaba un año y cuatro meses pero a quien, por razones de carácter o "de misterios insondables", yo parecía serle indiferente) y nuestros padres (que, evidentemente, hacían la diferencia).

No es este el lugar para autoanalizarme pero permítaseme añadir que me recuerdo nítidamente encaramada en la cómoda, llorando a lágrima viva mis desencuentros con mi hermana, aunque en ese momento no lo supiera concientemente y creyera que lloraba porque los hermanos de Raymundo (el héroe) lo seguían, lo mataban, le robaban la flor y lo separaban para siempre de su padre, el rey.

Pero esa flor no era cualquier flor (lo cual es mucho decir porque una flor es siempre una flor) así que un buen día cuando el rey ya estaba curado de la ceguera física pero estaba más ciego que nunca a la verdad recibió la visita de un pastor que tenía su rebaño en "la montaña de llegarás si podrás". Traía una flauta que se había hecho con la caña de un cañaveral que había brotado al fondo de la montaña, la cual no producía música sino que contaba el terrible secreto ocurrido en el lugar.

Y es así como el anciano rey va a la montaña, encuentra a su hijo y sólo con ello lo vuelve a la vida, (como mi padre, a mí, con el cuento).

Doy fe de que esta historia es rigurosamente cierta en dos versiones: la primera, todos la conocemos

* "La flor del lirolay" es una antiquísima leyenda ibérica, muy difundida en Latinoamérica.

bien, es la historia de la humanidad (del poder y del poder del amor) y la segunda es mi historia personal.

Y por eso, mucho más que por mi interés de siempre en el "tema de los cuentos" si hoy me preguntan qué es lo que creo que es un cuento, les diré que para mí es pura sexualidad, entendiendo que la naturaleza de la sexualidad humana, es esencialmente relacional y afectiva; capaz de **in-corpo**rarnos (física, mental y emocionalmente) de la manera más concerniente y plena con uno mismo y a partir de uno, con los demás y con la vida entera.

Contar un cuento, o escucharlo, es vivir una *impregnación*, por la cual entra uno en el otro (o en los otros) y el otro (o los otros) en uno para crear, juntos, significados diferentes para cada uno de un valor indescriptible para entenderse y entender la vida.

Impregnar (del latín: impraegnare –o, vulgarmente, "preñar"-) significa exudar sensaciones, emociones y evocaciones que fluyen y se escapan del cuerpo (piel, órganos, historia y pensamientos) del que lee o cuenta el cuento y que van a infiltrarse en el cuerpo del que lo escucha y viceversa, (gesto por gesto, olor por olor, sonido por sonido y silencio por silencio) así como en los personajes, anecdóticos o reales y hasta en el (o en los) que inventaron el cuento para ellos sin conocer sus caras ni sus nombres. Sólo su modo de ser humanos.

Y el modo de ser humanos con un cuento (de *concebirse* unos a otros en ese momento) es el mismo para todos desde todos los tiempos... con una sola pero abismal diferencia: una cosa es la "amnesia infantil" de los adultos y otra muy distinta la "mente en blanco" de los niños. (Tal vez no seamos tan amnésicos después de todo cuando casi no existe adulto que desee volver a ser niño).

Contémosles cuentos a los niños. Lo necesitan para estructurar *humanamente* su identidad. Concedámosles *la gracia de la vida*; aquella de la que dan cuenta los cuentos, justamente, cuando a algún personaje se le "concede la gracia de pedir un deseo": el deseo de que alguien en este mundo los ayude a explicarse las cosas que les pasan (que ni ellos mismos saben cuáles son); que lo haga de manera mágica como corresponde a su pensamiento y ofreciéndoles, de pasada, un bálsamo para aliviar el dolor de sus inubicables heridas.

Eso puede ser imposible hasta para el mejor padre o la mejor madre pero no, para la humanidad entera que para eso precisamente concibió los cuentos. ■



El doctor **José Jesús Larreina Córdoba** es miembro de la Asociación Vasco-navarra de Pediatría y de la Asociación Española de Pediatría. Después de desarrollar su labor como pediatra en los servicios de urgencias y de cuidados intensivos de diversos hospitales de la Comunidad Autónoma Vasca, así como en centros de salud, actualmente lo hace en la clínica Vicente San Sebastián (Bilbao).

La relación médico-padres-paciente

La relación médico-padres

La relación médico-paciente en el ámbito de la pediatría no es una relación médico-paciente convencional; es una relación modificada por la presencia de los padres, intermediarios imprescindibles. Este triángulo une al médico a los padres tanto como al "paciente"; incluso, según la edad del niño, este vínculo médico-padres cobra más fuerza. En el período neonatal, por ejemplo, es especialmente importante empatizar con la familia dado que el resultado de nuestras intervenciones pasa invariablemente por las actitudes de la madre; es decir que, si queremos modificar el resultado restando angustia a este período vital, lo debemos hacer a través de nuestros consejos a los padres; y serán ellos los terapeutas, los actores.

Otro ejemplo claro de la importancia de la relación médico-padres es el cumplimiento de los tratamientos (médicos o conductuales); si no somos capaces de hacer comprender a los padres la conveniencia de un determinado tratamiento antibiótico, de aclarar su duración o de advertir sus posibles efectos adversos corremos el riesgo de la desconfianza y, por lo tanto del incumplimiento.

Más importante aún es esto en los tratamientos duraderos y cuyo resultado no es objetivable a corto plazo, por ejemplo, en el tratamiento conductual de la enuresis nocturna o en los hábitos para enseñar al niño a comer y a dormir.

Todo este razonamiento no quiere restar importancia a la relación pediatra-niño sino que quiere enfatizar en la importancia del vínculo pediatra-padres y en las dificultades de dicha relación.

Los padres y los pediatras somos aliados con el objetivo común de aliviar al niño pero, en muchas ocasiones, cada vez más frecuentes en la práctica clínica de hoy, el niño no presenta dolor físico ni

psíquico; en cambio sus padres presentan una gran temor a la enfermedad y, por ello, gran ansiedad: no es infrecuente que las manchas en la piel sin ningún otro síntoma acompañante, sean interpretadas por los padres como algo potencialmente grave.

También la presencia de una temperatura anormalmente alta o, en menos ocasiones, anormalmente baja motiva gran ansiedad, aun no presentando el niño otras quejas.

La angustia y la desinformación paterna hacen que se realicen numerosas consultas, que se soliciten pruebas diagnósticas y que se prescriban tratamientos, en muchas ocasiones innecesarios. Reforzando el vínculo padre-pediatra podemos evitar muchas de esas pruebas diagnósticas y tratamientos y sus respectivos efectos colaterales: en el caso de las pruebas diagnósticas, la incertidumbre que provoca su realización; en el caso de los tratamientos innecesarios, sus efectos adversos.

Además de estos efectos colaterales que tiene la intervención médica injustificada, el alivio de la ansiedad paterna tendrá como efecto una normalización de la relación padre-hijo. El hijo ve la preocupación en la cara de sus padres y eso le genera incertidumbre y, en muchas ocasiones, culpa.

Existen ciertas experiencias desagradables que el niño no puede desligar del hecho de acudir a nuestra consulta:

1.- El dolor de las punciones (vacunaciones, administración de tratamientos, análisis, etc.
2.- El malestar, dolor, fiebre que le conducen a nuestra consulta.
3.- La administración de tratamientos de forma dolorosa o de sabor desagradable.

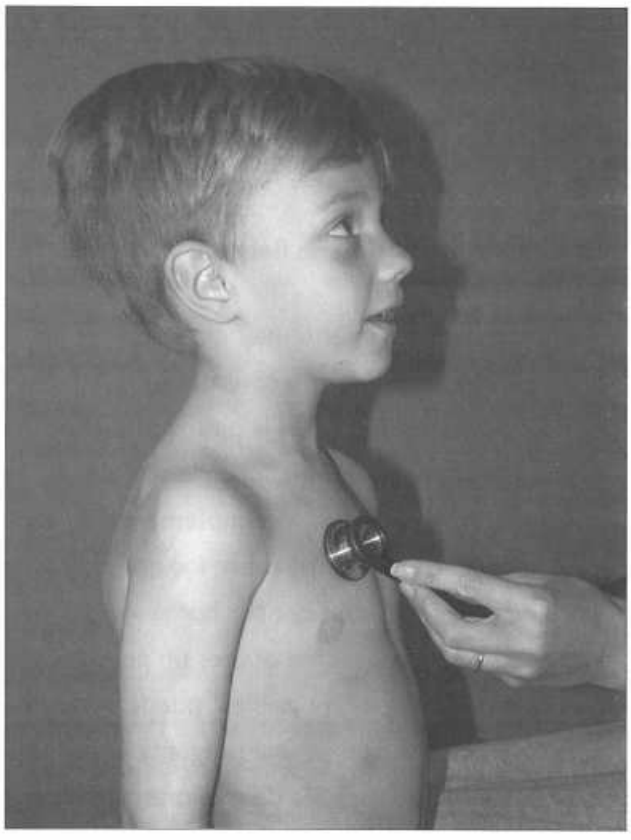
Aún en estas ocasiones, que parecen más objetivas, tenemos en los padres unos buenos ayudantes que pueden *condicionar* a sus hijos de manera positiva y beneficiosa (esto es para que puedas jugar mañana,... va a durar poco,... estás con mamá,... a tus amiguitos también se lo han hecho,...).

La práctica clínica en pediatría es amplia y variada; el contenido asistencial y emocional en cada uno de los ámbitos es diferente; es decir, la relación médico-paciente y médico-padres es más o menos tensionante.

1.- Neonatología: estudio y tratamiento del niño recién nacido. El niño prematuro ocupa una gran parte de dicha actividad asistencial.
2.- Planta de hospitalización: para la administración de tratamientos que exceden el ámbito domiciliario o ambulatorio.
3.- Cuidados intensivos: niños en estado crítico.
4.- Subespecialidades pediátricas: cardiología, nefrología,...
5.- Urgencias pediátricas.
6.- Atención primaria o control del niño sano: estas dos últimas actividades son las que más tiempo nos ocupan.

En el ámbito de la neonatología, no podemos olvidar que el hecho de recibir a un recién nacido motiva extrañeza o irrealidad durante una buena temporada. Si este niño presenta algún problema que requiere su hospitalización, es común observar en los padres cierta indiferencia o apatía añadidas al sentimiento normal de extrañeza; esto hace que el médico tenga muchas veces que transmitir la importancia del problema, que la familia infravalora. Es decir, muchas veces, la ansiedad es menor que la esperada.

En el ámbito de la pediatría, en cambio, la ruptura de la normalidad y la incertidumbre que provoca la enfermedad originan mucha ansiedad en las familias En los servicios de urgencias, donde se toma el primer contacto con la enfermedad, el estrés emocional es mucho mayor.



En la planta de hospitalización ya se ha elaborado parte del duelo de la pérdida de la salud, de la normalidad, y la ansiedad ha disminuido.

Lo cierto es que es difícil manejar situaciones tales como dar una mala noticia a los padres. Nuestra formación carece de esta "asignatura" y es frecuente tanto pasarse a un extremo como al otro; es decir, ser demasiado "frío" o sufrir demasiado junto al enfermo y su familia; la verdad es que lo segundo no suele ser nunca malo para el fin, pero sí podemos caer en la subjetividad y lo que ello conlleva (más inseguridad, más pruebas). Y esto es así de difícil porque cada familia es diferente y reclama algo diferente del personal sanitario; además, una misma familia también atraviesa momentos diferentes según la fase de la enfermedad en la que se encuentre su hijo (en el momento del diagnóstico incredulidad, segundas opiniones, odio al mundo; en una segunda fase agradecimiento).

La relación médico-paciente

Obviamente el acercamiento al niño por parte del personal sanitario (médicos, enfermeras, etc.) es diferente del acercamiento al paciente adulto; podemos percibirlo ya en la sala de espera, acondicionada para intentar que sea un sitio agradable: los

juguetes, el espacio físico independiente de las consultas de pacientes adultos,...

Ya dentro de la consulta tendremos cada vez más frecuentemente personal específicamente formado, para realizar una historia clínica y una exploración física a medida: debemos ganarnos la confianza del niño creando cierta complicidad (hablar de las cosas que les importan a los niños: sus juguetes, su colegio, sus amigos, sus dibujos favoritos); esta premisa que parece clara la olvidan muchos médicos de adultos que, ocasionalmente, tratan niños.

Debemos hacer que el niño participe activamente contando lo que le ocurre y no que sea un simple espectador; esto depende también de los padres. Para ello debemos utilizar un vocabulario que el niño comprenda.

El acercamiento al niño a la hora de la exploración física debe ser cuidadoso; es muy útil comenzar la exploración con el niño en brazos de uno de sus padres y si la situación lo requiere terminarla ahí mismo. En el lactante y niño pequeño debemos evitar el contacto ocular directo; para ello podemos comenzar la exploración a sus espaldas, sin que nos vea. Si evitamos el llanto podemos palpar un abdomen en condiones óptimas para obtener toda la información posible. En cambio, si el abdomen está tenso por el llanto no nos ofrecerá tanta información. Si evitamos en lo posible el dolor, crearemos un refuerzo positivo para siguientes exploraciones. Debemos ir deduciendo por sus gestos y palabras si debemos ir más despacio o no. En resumen, debemos negociar con el niño su exploración.

A la hora de dar información al niño sobre su enfermedad, es bueno también concretar y poner ejemplos tranquilizadores (*"a ese niño de ahí le operamos ayer"*, *"papá y mamá van a estar contigo todo el rato"*, *"te va a doler un poco pero se acabará cuando cuentes hasta diez"*, y sobre todo no afirmar nada que no vayamos a cumplir porque nos restará credibilidad en el futuro.

Todos tendemos a infravalorar la memoria o la atención de los niños; si le decimos a un niño tras ser operado, que mañana se va a casa tenemos que cumplirlo; si le decimos que hoy ya no le vamos a pinchar más también tenemos que cumplirlo.

¡¡¡Socorro, mi hijo tiene fiebre!!!

En la medicina infantil hay que hablar más que hacer; hay que controlar y revisar más que prescribir; el mejor tratamiento es la palabra; **muchos procesos que acontecen en la infancia son autolimitados** (infecciones víricas) o **simplemente variantes de la normalidad** (fimosis) sobre los que no hay que actuar. En la condición del ser humano está reaccionar ante lo que se cree que es un problema; por tanto, mantenernos "impasibles" puede no ser bien aceptado por los padres; una pregunta frecuente en la práctica clínica después de explorar al niño e in-

tentar explicar qué es lo que pasa es la siguiente: "*y, ¿no le va a dar nada?*"; por ello hay que argumentar porqué no actuamos. En muchas ocasiones no hay una receta, un medicamento "milagroso" en el que poner nuestras ilusiones o expectativas. La confianza se deposita más que nunca en el médico: "*me ha dicho que espere, ya se le pasará*".

El gran exponente de esta situación, con el que nos encontramos varias veces todos los días, es la fiebre. Cada vez es más frecuente en la práctica clínica diaria ver niños que tienen fiebre cuyo inicio es tan reciente que hace imposible diagnosticar su origen, tanto mediante la exploración física como mediante las pruebas complementarias. No podemos adivinar qué es lo que va a ocurrir. Y este es nuestro gran caballo de batalla. Esta incertidumbre genera gran ansiedad tanto en los padres como en el médico, genera múltiples consultas, incluso en el mismo día, y la realización de abundantes pruebas diagnósticas ("*entonces, ¿no sabe lo que tiene?*").

Esta ansiedad generada dificulta la relación médico-padres y, si es excesiva, resta encanto a esta profesión.

Es nuestro deber como profesionales sanitarios educar a los padres; y como padres, conocer a nuestros hijos, conocer sus comportamientos habituales y la totalidad de sus síntomas cuando se encuentran enfermos, puesto que eso revertirá en un diagnóstico más exacto y temprano; el profesional sanitario debe obtener información fiable y orientada de los padres; la responsabilidad de los padres no es solamente la de llevar a sus hijos al médico. ■

cuadernos de psicomotricidad

La Escuela de Psicomotricidad de Bergara informa

- Comienza la 19ª promoción (2006-2007) de Formación en Práctica Psicomotriz Educativa.
- El plazo de matrícula para la 2ª promoción (2007-2008) de Formación en Ayuda Psicomotriz se abrirá en el mes de octubre de 2006.
- Podéis obtener información de la Escuela de Psicomotricidad en la página Web de la UNED de Bergara: www.uned.es/ca-bergara.

Actividades

- Cursos de sensibilización en Bilbao (5, 6 y 7 de mayo), Pasaia (26, 27, y 28 de mayo) y Vitoria-Gasteiz (29, 30 de septiembre y 1 de octubre). Serán dirigidos por M. Á. Domínguez Sevillano, Álvaro Beñaran, Jon Pérez de Arrilucea y Mª José Intxausti. Se admitirá a las personas por riguroso orden de inscripción.
- Seminario-conferencia impartido por Bernard Aucouturier en la Uned de Bergara el 11 de marzo.

Información complementaria

- Se ha celebrado el curso básico de sofrología organizado por la Sección VIII de la Escuela Internacional de Sofrología (e-mail: info@basabe.com).



Centros de formación de la ASEFOP

- 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

- Alfonso Segundo. Sánchez de Tagle, 293-Centro. 58000 - MORELIA MICH (México). Tlf.: 431333175.
- Arnulfo Vásquez Camarillo. Clzd. de la Viga, 1625. Col. Unidad. 09089 - MÉXICO DF. Tlf.: 5256744404. E-mail: isdappa@hotmail.com
- Silvia Camé (aspirante). Espaço Néctar. Rua Barão de Mesquita 131- Sobrado CEP 20540-000 Tijuca - RIO DE JANEIRO, RJ (Brasil) Tel/fax: (21)2567-3376. E-mail: nectar@gbl.com.br

Página web de la Asefop: www.asefop.org

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.

Harpidetza/*Suscripción*

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

Izen-abizenak _____
Nombre y apellidos

Helbidea _____
Dirección

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

Telefonoa _____ **Posta elektronikoa** _____
Teléfono *Correo electrónico*

Helbideratzea/*Domiciliación:*

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

Urteko harpidetza (2 ale): 11,00€ *Suscripción anual (2 ejemplares): 11,00€* Nazioartekoa/*Internacional:*

Atzeratutako aleak/*Atrasados*

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

Izen-abizenak _____
Nombre y apellidos

Helbidea _____
Dirección

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

Telefonoa _____ **Posta elektronikoa** _____
Teléfono *Correo electrónico*



Bete eskatutako datuak, idatzi ale-kopurua portada bakoitzaren laukian eta bidali dagokion ingresoaren egiaztagiriarekin batera. Igresoaren kontu zenbakia 2101/0070/89/0011314945 da. Egun gutxi barru eskatutako aleak josoko dituzu.

Rellena la ficha, escribe en el cuadro de cada portada el número de ejemplares deseado, y envíanosla junto con el justificante de ingreso en la cuenta 2101/0070/89/0011314945 por el importe correnspondiente. En unos días recibirás tu pedido.

MARGARITA ARESTI
HAUR ZENTROA
GABINETE INFANTIL
Psicomotricidad-Psicología
Pedagogía - Logopedia

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

UGATZ
UMEAREN GARAPENERAKO ADITASUN ZENTROA
CENTRO DE ATENCIÓN AL DESARROLLO INFANTIL



- ATENCIÓN TEMPRANA.
- PSICOMOTRICIDAD.
- FISIOTERAPIA.
- LOGOPEDIA.

Bixente Kapanaga, 21 esc.dcha, 5ºA - 48215 IURRETA
Tfn. 94 466 83 70 - 615 78 20 90
e-mail: ugatz@euskalnet.net

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

QUIROMASAJE
Y
REEDUCACIÓN CORPORAL FUNCIONAL



CITA PREVIA
☎ 94.410.25.60
Elkano, 25 1º Dcha. Centro. 48008-Bilbao
Baldu Ramírez, terapeuta corporal y psicomotricista

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.		

"Ayudamos a crecer con equilibrio"

Julio Urquijo, 11 - 48014 Bilbao
Tel.: 944 010 882 - Fax : 944 010 833
www.euskalnet.net/saltoka
saltoka@euskalnet.net

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.*

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. DONOSTIA

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

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

Mikeletegi Pasealekua 45. SAN SEBASTIAN

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

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

www.kutxa.net

kutxa