Begiratu zientziari beste era batera
Mira la Ciencia con otros ojos

gizarte ekintza
obra social

hezkuntza
educación



ZIENTZIAREN KUTXAGUNEA
KUTXAESPACIO DE LA CIENCIA

Kutxak, bere Gizarte-Ekintzaren bidez, zientzia jolasgarriago bihurtzeko formula zehatza aurkitu du, **Zientziaren kutxaGunea**.
Inguruan duguna hainbat sistema elkarreragileren bitartez uler dezagun asmatutako gune bat. Hemen ukitu, behatu, ulertu, gozatu egin baitezakezu.

- 170 esperimentu interaktibo.
- 10 erakusketa finko (gaikakoak).
- Planetarium digitala eta Planetarium Txikia (umeentzako).
- Elektrizitate-tailerra.
- Denboraldi baterako erakusketak.
- Ikastetxeetarako hezkuntza-programak eta material didaktikoa.
- Animazio-ekintzak eta adin guztietako jendearentzako zuzeneko ikuskizunak.
- Aparkalekua, dohainik.

Kutxa, *a través de su Obra Social, ha descubierto la fórmula para que la ciencia sea más divertida,* ***kutxaEspacio de la Ciencia.***
Un centro pensado para comprender lo que nos rodea mediante sistemas interactivos. Aquí puedes tocar, observar, comprender, disfrutar.

- *170 experimentos interactivos.*
- *10 exposiciones temáticas permanentes.*
- *Planetarium digital y Planetarium Txiki (infantil).*
- *Taller de la electricidad.*
- *Exposiciones temporales.*
- *Programas educativos y material didáctico, para centros escolares.*
- *Actividades de animación y espectáculos en directo para todos los públicos.*
- *Parking gratuito.*

Mikeletegi Pasealekua 45. DONOSTIA

Asteartetik ostiralera, 10:00etatik 19:00etara (udan, 20:00etara)
Larunbat, igande eta jaiegunetan, 11:00etatik 19:00etara (udan, 20:00etara)
Itxita egongo da astelehenetan (abuztuan izan ezik) eta egun hauetan: urtarrilaren 1ean, urtarrilaren 6an, urtarrilaren 20an eta abenduaren 25ean. Goizez bakarrik egongo da zabalik abenduaren 24an eta abenduaren 31n.

Mikeletegi Pasealekua 45. SAN SEBASTIAN

Martes a viernes *de 10:00 a 19:00 (20:00 en verano)*
Sábados, domingos y festivos *de 11:00 a 19:00 (20:00 en verano)*
Cerrados *los lunes (excepto en agosto) y los días 1, 6 y 20 de enero y el 25 de diciembre.*
Abierto sólo por la mañana el 24 de diciembre y 31 de diciembre.

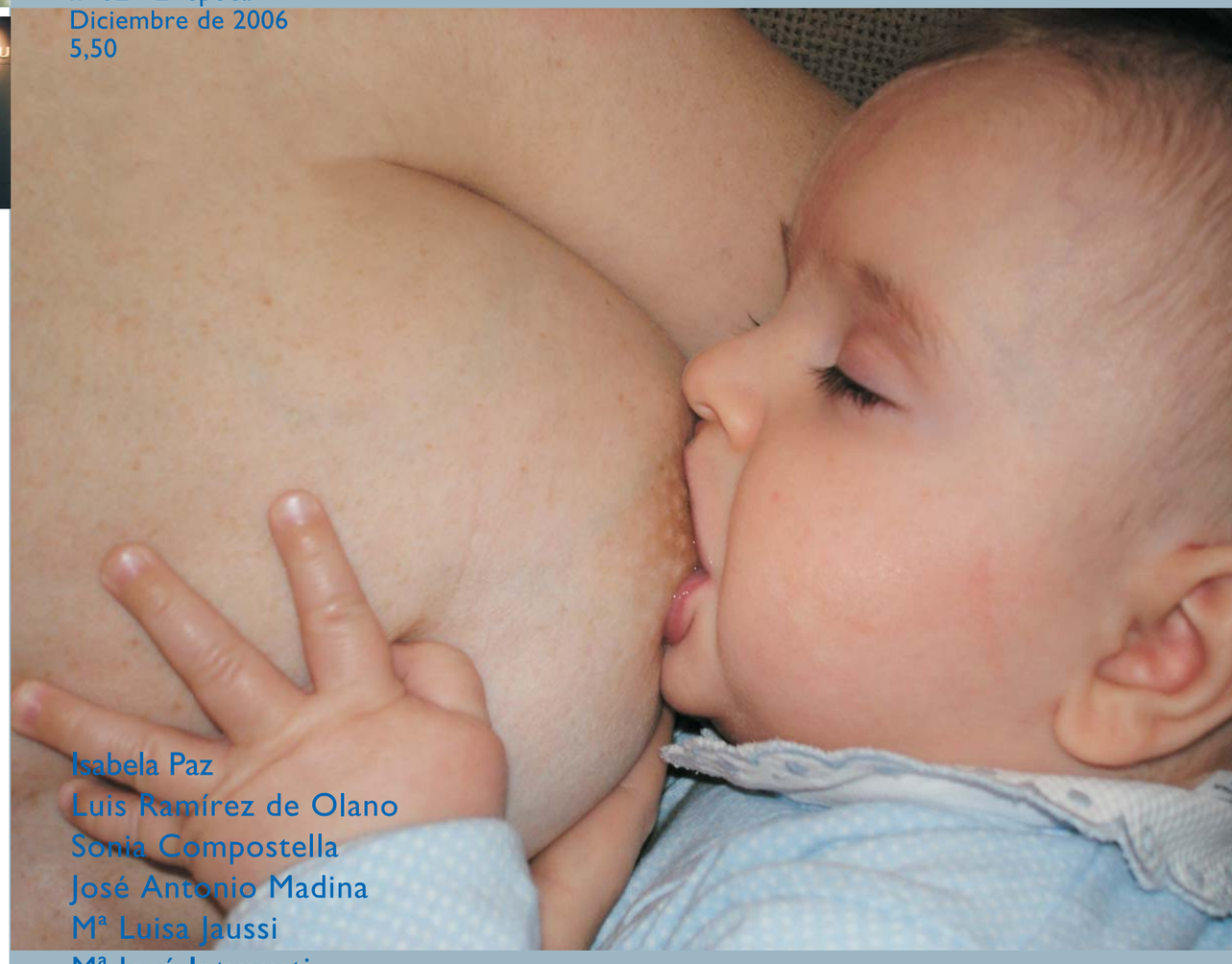
www.kutxa.net

kutxa

cuadernos de
Psicomotricidad
Psikomotrizitateko kuadernoak

UNED-Bergara
Gipuzkoa
Escuela de Psicomotricidad

nº 32 - 2ª época
Diciembre de 2006
5,50



Isabela Paz
Luis Ramírez de Olano
Sonia Compostella
José Antonio Madina
Mª Luisa Jaussi
Mª José Intxausti
Miguel Ángel Domínguez Sevillano
Pedro Barea

cappi

CENTRO DE AYUDA PSICOMOTRIZ Y PSICOLOGIA INFANTIL

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

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

Elena Rodríguez Ibarrondo
psicóloga, pedagoga y
terapeuta psicomotriz

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

CENTRO DE RECUPERACION ESCOLAR

profesionales de la educación

Gabinete psicopedagógico
y
sala de psicomotricidad

Manoli Jiménez

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

Natividad Sánchez Marco
Pedagogoterapeuta
y psicomotricista

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

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

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

KERCUS

CENTRO DE PSICOTERAPIA Y MUSICOTERAPIA

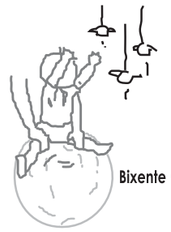
Mónica Taibo - Roberto Oslé

- *INFANCIA y ADOLESCENCIA*
  Hiperactividad y problemas de conducta
- *ADULTOS - TERAPIA DE GRUPO*
- *MUSICOTERAPIA individual y grupal*

Avda. Zunzunegi, 5ºbis dpto 4. 48013 - BILBAO (Metro San Mamés)
www.psicoterapia-kercus.com ☎ 944 27 16 23

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

QUIROMASAJE
Y
REEDUCACIÓN CORPORAL FUNCIONAL



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

Kiribil
Centro de Psicología y Psicomotricidad



ÁREAS DE ACTUACIÓN

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

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

Colón de Larreategui, 26-1º E
48009 BILBAO
Telf.: 944 24 43 24

SALTOKA
Centro de Psicomotricidad y Psicología Infantil

Servicios Educativos de atencion Individual y en pequeños grupos:

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

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

"Ayudamos a crecer con equilibrio"

cuadernos de Psicomotricidad

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*: 15,00 €**

Atzeratutako aleak/*Atrasados*

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

Rellena los datos anteriores salvo los de la domiciliación, escribe en el recuadro blanco 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.



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

UNED-Bergara Gipuzkoa

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

ASEFOP

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
Lola García Olalla
Jon Pérez de Arriluzea Fernández
Natividad Sánchez Marco

DELEGADA PARA LATINOAMÉRICA:
Melissa Valdivia Gómez

SECRETARÍA:
Mª Isabel Berriozabal Azueta

COLABORACIONES:
Isabela Paz
Luis Ramírez de Olano
Sonia Compostella
José Antonio Marina
Mª Luisa Jaussi
Mª José Intxausti
Pedro Barea
Azucena Hernando

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



"Cerca"
Mujer y Educación Social, Colectivo Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E. G. B. de Bilbao (UPV/EHU).
Coordinador: Jon Díaz

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

cuadernos de Psicomotricidad no comparte necesariamente las opiniones expresadas en los artículos de estas páginas, que corresponden exclusivamente a sus autoras y autores.

Esta revista se edita con la ayuda económica de Gipuzkoa Donostia Kutxa

EDITORIALA 5

EDITORIAL 6

DOSSIER

Isabela Paz: "Los apoyos y el equilibrio del niño" 7

Luis Ramírez de Olano: "Constelaciones familiares sistémicas: Un lugar en el sistema, un lugar en el mundo" 11

Sonia Compostella: "Un viaje llamado niño. Continuidad entre vida fetal y vida neonatal: El primer año del niño" (1ª parte) 13

ENTREVISTA

José Antonio Marina 22

CUENTA TU EXPERIENCIA

Mª Luisa Jaussi: "Comunidades de aprendizaje" 31

RESUMEN

Mª José Intxausti: "Antígona" 36

ESCRITOS BREVES

Miguel Ángel Domínguez Sevillano: "Cerca-Lejos" 38

HUMANIDADES Y SALUD

Pedro Barea: "Dos visiones de la proeza física en escena" 39

INFORMACIONES 44

Centros activos de la ASEFOP www.asefop.org

- BERNARD AUCOUTURIER
3, Rue Victor Luzarche, 37000 Tours
Tel: 0033247050124 Fax: 003324705816
E-mail: aucouturiertours@aol.com

- AEC – Associació per la Expressió i la Comunicació
Apartado de Correos 36109 de Barcelona
Tel: 629334277
E-mail: asscomexp@eresmas.net

- ARFAP – Associazione per la Ricerca e la Formazione all´Aiuto Psicomotorio
Via Fra Antonio Eremita 31, 36061 Bassano del Grappa (VI)
Tel/fax: 0039042430395
E-mail: arfapbassano@supereva.it - www.arfapbassano.it

- CEFOPP- Centro de Estudios y Formación en Práctica Psicomotriz Bernard Aucouturier
López de Hoyos 11 bajo dcha, 28006 Madrid
Tel/fax: 915641234
E-mail: cefopp@retemail.es

- CEFPP- Centro de Estudos e Formaçào em Práctica Psicomotora
Pavilhao Municipal, Avda Miguel Bombarda 1 Andar, 8500 Portimao
Tel: 00351282491492 (A. Machado) 968099092 - 962631253
E-mail: cefpp@clix.pt

- CFP – Centro di Formazione Permanente Spazio Psico-motorio
Via Brione 40, 10143 Torino
Tel/Fax: 0039 011712840
E-mail: info@cfptorino.it - www.cfptorino.it

- CNRPP- Centro Nazionale di Ricerca in Pratica Psicomotoria
Via Lanzone 47, 20123 Milano
Tel/Fax: 0039 02865718
E-mail: cnrpp@libero.it - www.cnrpp.com

- GREPPA- Groupe de Recherche en Pratique Psychomotrice Aucouturier
14, Rue du Gruyer, 1170 Bruxelles
Tel/Fax: 003226727274
E-mail: philippelemenu@skynet.be

- LUZARO (Escuela de Psicomotricidad de la UNED)
Plaza San Martín de Aguirre 4, 20570 Bergara (Guipuzcoa)
Tel: 943769033 Fax: 943762721
E-mail: info@bergara.uned.es

- ZAPPA (BONN)
Professor – Neu – Allee, 6
D – 53225 Bonn
E-mail: esser@zappa-bonn.de

- PERCORSI, miembro afiliado
Via F. E. De Giovanni, 16/E 40129 Bologna (Italia)
Telefax: 00 39 051 355 559
E-mail: percorsipsicomotori@hotmail.com - www.percorsipsicomotori.org

Normas de colaboración

Si deseas colaborar con Cuadernos de 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.

informaciones

La Escuela de Psicomotricidad de Bergara informa

- Comienza la 20 promoción (2007-2008) de Formación en Práctica Psicomotriz Educativa.
- Comienza la 2ª promoción (2007-2008) de Formación en Ayuda Psicomotriz.
- Podéis obtener más información de la Escuela de Psicomotricidad de Bergara en la WEB de la UNED de Bergara: www.uned.es/ca-bergara

Actividades

- Cursos de sensibilización en Práctica Psicomotriz en Bilbao-Bilbo (4,5,6 de mayo), Pasaia (25,26,27 de mayo) y Vitoria-Gasteiz (28,29,30 de setiembre). Serán impartidos por Miguel Ángel Domínguez Sevillano, Álvaro Beñarán Aranzabal, Jon Pérez de Arrilucea y Maria José Intxausti. Se admitirá a las personas por riguroso orden de inscripción.
- Seminario-conferencia impartida por Bernard Aucouturier el 10 de marzo en horario de mañana y tarde en la UNED de Bergara.
- VIII Jornadas de Práctica Psicomotriz, Reeducación y Terapia. Se realizarán en el Palacio Europa de Vitoria Gasteiz los días 9, 10 y 11 de noviembre de 2007, con el tema Familia y Escuela. Serán ponentes Bernard Aucouturier, Alberto Lasa y Carles Parellada..



editoriala

Ale honetan bi autorek aipatu dute Afrikako esaera zahar bera: "ume bat hezteko tribu osoa/herri osoa behar da". Nabarmentzekoa da gero eta zabalduago dagoen iritzia: gizarteko kide guztiek daukagu gizartearen garapenarekiko ardura eta erantzukizuna. Partaidetzaz hitz egiten dugu, eta horrexegatik antolatzen dira jendearen nolabaiteko partaidetza ziurtatzeko sistemak. Behin eta berriz ari gara esaten gizabanakoak sekulako garrantzia duela eta gizabanakoaren alderdi hauek sustatu behar direla: sormena, erabakitzeko ahalmena, hautatzeko ahalmena, bakoitzaren eskubideak, bakoitzaren erantzukizunak, nahi duzuna izatera iristeko aukera.

Gizabanakoa... gizartea. Gizabanakoa gizartearen aurka? Gizabanakoa gizartean? Herri osoa behar da ume bat hezteko... etxea, kalea eta gela uztartu behar dira.

Diskurtso hori hobeto ulertzeko irakurketa sakona eta hausnarketa zorrotza behar ditugu: gauza bera ote da gizabanakoa izatea, banakotasuna lortzea eta indibidualista izatea? Norberaren ideiak eta norberaren desioak defendatzean aukerarik badago besteen ideia eta desioekin bizitzeko?

Zein ideia dira horiek? Non dute jatorria? Non sortu dira desioak? Familia bateko kide gara, familia sistemetako partaide, eta testuinguru horretan arrastoak uzten dizkigu, familiako emozioen egituran sortutako lorratz inkontzienteak. Ez gara isolatuta bizi, gizarte, herri, kultura eta historiako partaideak gara.

Historia bat, etenik gabeko haria. Zutik mantentzeko erabiltzen dugun oinarria. Euskarri gogorrak eraikitzen. "Norbera bere kabuz zutik ipintzea", ez "beste inork norbera zutik ipintzea". Norberak bilatu behar ditu bere euskarriak. Inoiz baten batek lagunduko zigun zutik egoten, horrela lortuko genuen gure kabuz gure buruari eustea eta horrela helduko ginen inori laguntzera, zutik egoten laguntzera, alegia. Hezkuntza komunitateak euskarri sendoak eskaini behar ditu, norberak autonomiaren bideari ekin diezaion. Eta ibilbide hori mundura jaiotzearekin batera hasten da.

José Antonio Marinak dioskunez, jaio eta lehenengo 36 hilabeteetan moldatzen da indar bereziz pertsona ororen "afektibitatearen estiloa", eta estilo edo molde horrek baldintzatuko du gerora autonomiaren egitura psikologikoa, izan ere, hiru urte horietan gurasoek semeari edo alabari emandako segurtasunaren mende egongo da etorkizuneko autonomia hori.

Bizitzako lehendabiziko hiru urteak. Haur hezkuntzako "0-3" adin-tarte ospetsu hori: luze eta zabal hitz egin beharko genuke adin-tarte horri dagokion hezkuntzari buruz, baita gizarteak hezkuntza komunitateari ematen dion tratu txarraz ere, baina auzi hori hurrengo editorialerako utziko dugu. ■

Es curioso que en este número de la revista dos autores hayan coincidido en citar un proverbio africano: "para educar a un niño hace falta una tribu entera, todo un pueblo". Es curioso que, cada vez más, se hable de la necesidad de que todos y cada uno de los miembros de la sociedad tomemos responsabilidad en el desarrollo de ésta. Se habla de la necesidad de la participación, todo se organiza con sistemas que posibiliten que las personas ("el público") tomen parte de alguna manera en lo que se está realizando. Una y otra vez se nos insiste sobre la importancia del individuo, su creatividad, su capacidad de decisión, de elección, sus derechos, sus responsabilidades, su posibilidad de llegar a ser aquello que desee.

Individuo... sociedad. ¿Individuo contra sociedad? ¿Individuo en sociedad? Hace falta todo un pueblo para educar a un niño... el encuentro de la casa, la calle y el aula.

Hay algo en este discurso que exige de una fina lectura, de una cuidada reflexión: ¿es lo mismo ser individuo, conquistar la individualidad, y ser individualista? ¿Es posible defender las ideas propias, los deseos propios y convivir con las ideas y deseos de los demás?

¿Y cuáles son esas ideas propias, de dónde vienen, de dónde proceden los deseos? Pertenecemos a familias, a sistemas familiares, en los que hay huellas, marcas inconscientes del entramado emocional familiar. Pertenecemos a sociedades, países, culturas.....una historia.

Una historia, una continuidad. Una base sobre la que tratar de ponerse de pie. La construcción de unos buenos apoyos. "Ponerse de pie" , no "que te pongan de pie". Los apoyos propios. Haber sido sostenido, para sostenerse y poder sostener. Una comunidad educativa, que construye buenos apoyos, desde donde cada uno poder iniciar el camino de la autonomía. Algo que se inicia en los primeros momentos de la vida.

Los primeros 36 meses de vida es cuando se construye poderosamente el "estilo afectivo" de una persona (que condicionará la estructura psicológica de la autonomía), nos dice José Antonio Marina en su artículo, y aquél depende de la seguridad que los padres aporten o no al niño en esta época.

Los tres primeros años de vida. Nuestro "famoso" 0-3" de la educación infantil: habría mucho que hablar de la educación en esta etapa. Y el "maltrato" que viene sufriendo por parte de nuestra sociedad, nuestra comunidad "educativa". Lo dejaremos para la próxima editorial. ■

del Teatro se coloca un mural táctil, del tamaño del escenario real, para que los invidentes se hagan su composición de lugar. La única diferencia es que no contará con los sonidos: la actriz espera adecuar esta representación al colectivo de sordos. Compositora e intérprete de acordeón, se quedó ciega a los catorce años y vive en Francia. Su primera incursión teatral fue dirigir una comedia musical con 50 niños autistas. De ahí, pasó a componer música para teatro, y de compositora a actriz.

El Teatro Gayarre de Iruñea mantiene (12-1-2006) el ciclo Escena y Discapacidad para personas con discapacidad. Este año el ciclo contó con monólogos y espectáculos de danza, interpretados por compañías que integran a artistas discapacitados. Las obras están adaptadas a público con dificultades visuales y auditivas.

El ciclo ofrece "Una tarde", de Franca Rame y Darío Fo, a cargo de la compañía El Grito, en la que cinco actores escenifican en el lenguaje para sordos cinco de los ocho monólogos de que consta la obra, que defiende la lucha de la mujer por ser respetada y tratada en igualdad. Además, "Para los que sueñan", una propuesta de ópera-danza a cargo del Psico Ballet de Maite León, con bailarines con discapacidades como el Síndrome de Down, espina bífida, deficiencias visuales y auditivas o tendencias autistas. Luego, la adaptación al lenguaje de la danza de la película "El rey pescador", a cargo de la compañía Flick Flock de Cádiz, un grupo que nació en 1995 con intención de integrar a personas discapacitadas a través de la danza. Presentarán "El Rey Pescador", una adaptación al baile de la película homónima filmada por Terry Gilliam. Los británicos "StopGAP Dance", que trabajan tanto con actores con síndrome de Down como en silla de ruedas. Su montaje consta de tres piezas de corta duración.

La Fundación Ánade tiene, entre otros, el objetivo de la integración social y laboral de las personas con discapacidad o enfermedad mental. Para ellos promueve y realiza actividades encaminadas a este fin, a través del arte y la creatividad. Organiza la Muestra regional de teatro especial de Madrid dirigida a grupos de teatro formados mayoritariamente por personas con discapacidad o enfermedad mental. Se trata de dar a conocer los trabajos que realizan estos grupos entre los colegios, institutos y público en general que acude a las representaciones programadas. También realiza talleres de formación para los profesionales que trabajan con los actores.

Bibliografía y documentación

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

PRADIER Jean-Marie "la economía del gasto". En Dram@teatro. Primera Revista Digital de Teatro en Venezuela. República Bolivariana de Venezuela - Maracay, Estado Aragua.

SCHINCA, Marta (1996). Técnica y expresión del movimiento para el actor invidente. Ed. RESAD. Cuadernos de Teoría. Madrid.

ANADE es una ONG dedicada al trabajo con personas discapacitadas utilizando como medio el teatro. Organiza un festival internacional de teatro.
http://www.bitmailer.es/anade
Theatre Workshop. 34, Hamilton. Place Edinburgh EH3 5AX
Tel 07887 598219. E-mail sirgarry@yahoo.com

Sobre Bill Shannon: "bill shannon&quot. ■

Pedro Barea

Blanca Portillo dirigió la obra de teatro "Siglo XX, que estás en los cielos", de David Desola, experiencia en el limbo de dos muertos sin alcanzar la treintena -un miliciano republicano y una drogadicta fulminada en plena movida madrileña-, la historia de dos guerras perdidas, una librada para que esos jóvenes "no viviesen peor" y otra fruto de la falta de ideales y la sobredosis de escepticismo. La puesta en escena requería un único espacio (un cuadrilátero), luces apagadas (que impedían ver el rostro de los actores Roberto Enríquez, Silvia Abascal, Ricardo Gómez y Santiago Crespo) y la filtración en escena de olores que remitían a los lugares aludidos por el texto...

La proeza en la vida

A Sarah Bernhardt, considerada una de las actrices más grandes, le amputaron una pierna herida cuando tenía setenta y dos años, continuó actuando ocho años más. Lindsay Kemp lleva en su compañía a un actor ciego. Lola Membrives actuó casi hasta su muerte moviéndose apenas mientras recitaba los textos de Benavente apoyada en un mueble de escena, la cubana Alicia Alonso bailó hasta hace muy poco "La muerte del cisne" en representaciones que eran casi el ensayo de su propia muerte. El europeo Bill Shannon sufre de una deformidad bilateral de cadera, pero eso no le ha impedido ser estrella del hip/hop, bailarín y artista visual, autor de videocreaciones..., es decir verdadera imagen de nuevas tendencias, cultura urbana, presencia pública, afán.

Más: "Me esperan tus ojos" (2003) de la compañía francesa "Kirikoketa Teatro" está protagonizada por la actriz invidente Bakarne y con un escenario interactivo que permitirá que todo tipo de público, incluidos el colectivo de personas ciegas y el de sordas, pueda disfrutar. El monólogo refleja en una hora y diez "un pensar laberíntico de una persona en la víspera de un importante concierto de Bach al acordeón y no puede dormir, y le da por pensar, va a batallar con su cabeza preguntándose qué hace aquí". La obra está hecha a medida para la actriz, recorre momentos importantes, y explica su modo de percibir los colores, las sensaciones y el entorno una mujer invidente.

El escenario por el que se moverá Bakarne es interactivo, "no es una muestra de la disposición del espacio teatral, sino un espacio de vida, donde la protagonista tiene todo lo necesario que necesita para vivir". Así, en el suelo del escenario hay una serie de botones que, al pisarlos, producen determinados sonidos. A la entrada



Bill Shannon

Isabela Paz es de Santo Domingo, República Dominicana. Confeccionó este artículo a partir de un curso de formación con Bernard Aucouturier.

Los apoyos y el equilibrio del niño

Es importante comprender que el primer apoyo, es el apoyo del bebé sobre el cuerpo de sus padres. Es decir, un sostén tónico y afectivo que le permite sentirse bien sostenido, bien equilibrado, evitando además, de esta manera, vivir la angustia arcaica de caer en el vacío.

De allí la importancia de la calidad de este sostén, que es una calidad de envoltura ofrecida por los padres.

La condición para tener buenos apoyos futuros es haber vivido un buen sostén en el origen, es decir, haber vivido una buena envoltura tónica, afectiva y de placer para evitar la angustia de caída.

La calidad de los apoyos y la calidad del equilibrio futuro están pues, en función de este sostén originario. Si el niño ha vivido un buen sostenimiento y ha sido estimulado sin exceso en su proceso de descubrir la verticalidad, podrá desarrollar armoniosamente esos apoyos para llegar a la posición de pie.

Un niño que sea estimulado excesivamente a estar de pie, corre el riesgo de no tener seguridad en el equilibrio porque la posición de pie es el resultado de un encadenamiento de diferentes apoyos y la reducción de la superficie de sustentación de éstos progresivamente. Se va reduciendo el polígono de sostenimiento para llegar a la posición de pie y es absolutamente indispensable dejarlo descubrir los diferentes apoyos que corresponden además a esquemas motores para poder ponerse de pie.

La conquista de la posición de pie es una maravilla de encadenamiento motor que le permite reducir poco a poco el polígono de sostenimiento.

Existen dos fuerzas que se oponen en este proceso: por un lado la fuerza de quedarse en el suelo para estar en seguridad y por otro lado la fuerza antigravedad de empujar hacia arriba para elevarse a la posición de pie. Más tengo los apoyos, más estoy en el suelo estable, más tengo la posibilidad de ele-

varme en seguridad, de allí la importancia de los apoyos.

La seguridad de los apoyos favorece la seguridad afectiva, es decir, las emociones que están relacionadas al placer, ligadas a ese deseo de crecer y de convertirse en bípedo como un adulto.

Es necesario pues, dejarlo descubrir por sí mismo las diferentes posiciones y que descubra este esquema motor: el primero es el de estar de espaldas y pasar al costado, lo repite varias veces y se pone en equilibrio de costado. Tenemos un esquema sobre la espalda, sobre el costado, que se enriquecen numerosas veces. Cuando hay una representación suficiente, que no es consciente, está en el orden de una memoria motora, se apoya boca abajo y se repite otra vez este nuevo esquema motor. Después el niño va a hacer el esfuerzo de movilizarse sobre el vientre para estirar brazos y piernas. Esto es un nuevo esquema que le va a permitir doblar sus piernas y percibir que puede apoyarse en las manos, nuevo esquema y repite este movimiento hasta que lo integre y es a partir de que él integra esta memorización que puede hacer una nueva conquista, enderezar la columna vertebral, liberar las manos y sentarse.

Para adquirir la posición sentada sin dificultad, hay que dejarlo libre.

Las posturas y los esquemas continúan. Teniendo las manos libres las utiliza para agarrarse y comienza a levantarse y a bajarse para llegar a permanecer de pie agarrado. Y es importante percibir el momento de cuando está agarrado de pie, pues allí es una unidad muy tónica de placer como diciendo:"yo soy, yo existo como ustedes, de pie".Este es un momento muy excepcional para los padres, es la prueba que entra en los humanos y todavía más cuando habla.

Entonces si el niño es desequilibrado en sus experiencias de pie, al haber integrado este encadenamiento motor, tiene la posibilidad de encontrar en él una postura que lo asegure. Puede agarrarse si se va a caer y reencontrar la seguridad en una postura anterior. El centro de gravedad se baja y el polígono de sustentación se alarga y encuentra la seguridad afectiva.

De una emoción de miedo, encuentra una emoción de placer a través de volver a una postura anterior.

La capacidad de reajuste tónico-postural ligado al desequilibrio son pruebas de maduración psicológica porque es la prueba de que el niño puede memorizar en su cuerpo posturas de seguridad.

La simetría se construye simultáneamente a esta experiencia tónico-postural que permite pasar a jugar con sus apoyos estando agarrado. Pone un pie, y levanta el otro, repite la experiencia del otro lado, y experimente sobre un solo pie y el otro. Va memorizando sensaciones de simetría y esto se refuerza más con la percepción simétrica de su cuerpo en los espejos, simetría del cuerpo del otro y de sí mismo.

texto teatral-ciclista. Ernesto Caballero, aficionado a este deporte, aceptó el reto en "Rezagados": un túnel y una caída y los ciclistas -un colombiano, un manchego y un vasco- quedan rezagados. El pelotón les saca mucha ventaja, pero ellos, a pesar de "la pájara", siguen pedaleando. "Hay un plano metafórico. Hay una historia que lo trasciende. Todos hemos sentido la sensación de estos rezagados y de seguir sin saber bien por qué", señala el autor, quien no permite que ninguno de los tres personajes baje de su bicicleta en la hora y media que están "enfrentados" al espectador.

En el argot ciclista, la pájara es un estado de desfallecimiento en carrera, causado por el cansancio, el hambre o el calor, que puede conducir a una pérdida pasajera del sentido de la realidad. No sólo en el ciclismo: muchas veces, a lo largo de la carrera sin meta que es la vida, nos vemos poseídos por la pájara. Y entonces nos vemos avanzando sin más razón que la inercia, sin saber muy bien cuáles son nuestros objetivos, pero decididos a no abandonar. Para algunos, este rodar porque sí, más allá de lo racional, sería espíritu de superación; para otros, en cambio, lisa y llanamente, alienación. El abandono sería, pues, derrotismo para aquéllos; para éstos, lucidez. "Rezagados" habla del esfuerzo, de la perseverancia, del límite entre el espíritu de supervivencia y la obcecación alienante, y de la derrota porque los tres son perdedores. Han perdido el tren de su historia y les da miedo parar. La obra habla del racismo, del sinsentido de muchos comportamientos, y de solidaridad, única esperanza que el autor se permite en el texto.

En "La casa de los deseos", los personajes de un viejo circo comparten con los espectadores sus tristezas y esperanzas. La imaginación es estimulada no sólo por parlamentos sino por sonidos, música, olores, sabores, texturas, que transportan a otro ámbito tanto espacial como temporal: el asistente escuchará y sentirá al viento, sentirá el aserrín en el suelo, olerá las palomitas del circo y la cerveza del payaso, será acariciado por la piel mullida y peluda de un animal real: ¿un perro, un león, un oso?

"La casa de los deseos" (2001), es una obra para ciegos. Una carpa de circo, un payaso triste, una enanita de altas aspiraciones, un trapecista que no puede volar hacia la libertad, un cobarde fortachón cargador de pesas. Cada quien verá el montaje de teatro de acuerdo con su imaginación; el escenario y los actores tendrán tantas caras como número de asistentes. "La casa de los deseos" es una puesta en escena para invidentes –aunque también asista público vidente– con dirección de Pablo Moreno, dramaturgia de Alejandra Sofía y producción de la Compañía Carlos Ancira.

Antes de acceder a "La casa de los deseos", las personas que sí ven deben colocarse un antifaz. De este modo todos se hallarán en las mismas condiciones, ya que a la obra asiste gran número de personas ciegas. Los objetivos de este montaje son ampliar la percepción sensorial de quienes ven y hacer gozar a los ciegos de un espectáculo que se ha constreñido a lo visual. Asimismo, se busca sensibilizar y tomar conciencia al vidente de lo que implica la vida del discapacitado visual.



Teatro infantil de la Once

contacto interpersonal. El Teatro Físico se apoya en la determinación de tomar riesgos física y estéticamente. Abordaje de políticas personales, la ruptura de las barreras entre la danza y el teatro, y, sobre todo, la comunicación clara de ideas y sentimientos. Relata historias a través del movimiento, de un modo radical, evitando la narrativa lineal y rechazando las convenciones tradicionales del ballet y la danza moderna.

Podíamos hacernos dos preguntas: una, ¿cómo se representa la proeza física en el teatro? Es decir la proeza como fábula, la hazaña física y el esfuerzo en un lugar tan delator, descarado y visible como el del escenario. La otra pregunta, la proeza en la vida, es el teatro mismo como proeza, el teatro hecho por quienes tienen que vencer lo indecible para lograr ese acto de la representación: dos modos de proeza en escena.

La proeza como fábula o ficción

¿Cómo se muestra la proeza física en el teatro donde tanto cuenta el esfuerzo?

El dramaturgo peruano Alonso Alegría escenificó el episodio real, histórico, del cruce sobre el Niágara de un equilibrista francés -Jean François Cravelet El Gran Blondin- que en 1870 cruzó dieciocho veces el formidable caudal sobre la cuerda floja. Transformando el hecho de una poderosa metáfora, Alegría nos habla del transcurrir de la vida misma hacia una orilla esperanzadora: la realización del individuo como ser profundo y comprometido con la existencia. Es casi de noche. Blondin, en su casa, horas después del último cruce sobre el Niágara, recibe la inesperada visita de un joven admirador que ha seguido toda su trayectoria. Lejos de halagarle, Carlo le hace reproches sobre el más reciente cruce: el Gran Blondín ha hecho trampas, y en un artista de su talento es imperdonable y, le reclama, "todo lo que se promete hay que cumplirlo, sobre todo si se anuncia, si se cobra la entrada...". El joven exige un más difícil todavía.

"El Cruce sobre el Niágara" nos muestra la posibilidad del vuelo interior como culminación de la persona, pero no en solitario sino en conjunción con el otro, siendo capaces -en la lucha dialéctica que se produce en el encuentro- de crear un nuevo ser portador de la esperanza y de la creatividad necesarias para una vida futura.

Otro título. 'Marathón' de Claude Confortes, música de Coy Páez y Pablo de la Loza, con Toni Cantó como intérprete y director (Barakaldo Antzokia.1-2-2002). Es la historia de tres corredores de fondo que forman un pelotón durante la carrera: a su espalda van quedando en una pantalla carreteras y caminos. Un esfuerzo permite situaciones teatrales justificadas a veces por la estrategia de la carrera, metáfora de la lucha por la vida, y que otras veces son fantasías para cantar, jugar, enredar. 'Marathón' se anuncia como un espectáculo musical, bailan, entonan y hacen humor.

'Marathón' tiene precedentes: la pantomima 'Slastic', que hizo Tricicle para satirizar la retórica del deporte; y sobre todo 'Rezagados' del madrileño Ernesto Caballero en la que unos ciclistas vivían la misma peripecia sobre el sillín: aquello era teatro, con una sombría visión de la lucha por la vida.

"El ciclismo es como la vida misma", dijo un día Marino Lejarreta a uno de los miembros de Teatro Geroa. El comentario decidió a la compañía vasca a encargar un

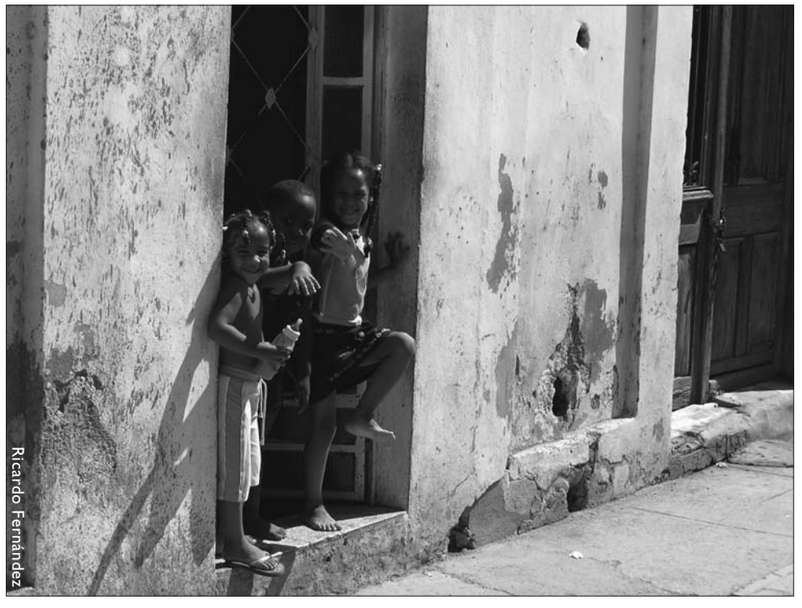
Insisto en la experiencia de placer que va a vivir en las experiencias de desequilibrio y equilibrio para esta conquista de la simetría.

El niño adquiere representaciones de sí que son representaciones posturales y que nacen de esta experiencia fundamental del deseo de ponerse de pie. Son representaciones ligadas a la experiencia del cuerpo. No son representaciones conscientes, se pudiera hablar de esquema corporal inconsciente.

En la práctica educativa es importante dejar al niño descubrir la posición de pie y de variar todos los apoyos posibles, de allí la importancia de las colchonetas para favorecer todo ese desequilibrio y que lo viva en seguridad.

La posición de pie no se enseña, el niño aprende sólo con la condición que le demos las mejores condiciones para llegar allí, de allí la importancia del trabajo en las guarderías.

En esta representación de las posturas podemos imaginar que el niño tiene una representación que está relacionada con la intensidad de sus apoyos. Es en función de sus sensaciones de apoyo que ha creado esta representación. Es en la relación con el suelo que él representa. Podemos imaginar como él puede representar su cuerpo a partir de los apoyos. Podríamos imaginar que la representación es como algo muy grande en la base que va como una pirámide.


Ricardo Fernández

Con los niños en dificultad para ponerse en la posición de pie, la única solución para ayudarlos es hacerlos partir del suelo sobre la espalda. Incluso un niño con parálisis cerebral, alguien con problemas de equilibrio, en posición de pie frágil, la única solución es el suelo y llevar al niño al placer de descubrir y volver a descubrir el suelo, porque es el punto de partida de la seguridad. Es necesario rehacer con el niño una dinámica de placer, para desarrollar sus representaciones posturales, única condición para conseguir la posición de equilibrio estable.

Hay padres que quieren que los niños se sienten lo antes posible, es el problema de su angustia. Hay una angustia enorme al observar la lentitud del desarrollo de la posición de pie y del lenguaje. Ellos van a poner al niño cojines para la posición de sentado. El niño no tiene esquema posturales, está sentado, calzado con los cojines y no tiene adquirida esta postura, cae para atrás, para un lado, porque no tiene maduración, entonces va a utilizar los músculos de la vida de relación, musculatura superficial de los brazos que envuelve y va a crearse tensiones en su cuerpo con una musculatura que no permite el reequilibrio, más tarde tendremos un niño hipertónico que tendrá miedo a la hora de desequilibrarse.

Un bebé que cae de costado, vive la angustia de caída y la caída hacía atrás es peor porque está ligada a la muerte, porque mientras que la caída hacía delante tiene apoyos, nada apoya la caída hacía atrás.

Levantar al bebé por los dos brazos para sentarse es crear un falso esquema motor de levantarse, el niño se dobla en dos, se apoya sobre un codo y mete la pierna sobre el costado y se pone de pie. Si dejamos al niño descubrir libremente la posición de pie en seguridad, todos los niños pasarán por las mismas posturas. Cuando nos dicen: "sí, mi bebé no gateó, se quiso parar de una vez" allí podemos pensar que el niño fue precipitado.

Es importante la calidad del medio pues está completamente en relación con el mundo afectivo. Si modificamos el medio, modificamos su tono, su emoción, su placer.

Hasta la edad de 6 años, el niño tiene una referencia del espacio muy corporal, hasta la descentración. Todo lo que descubre de sus conceptos de cerca, abajo, suave, lo descubre porque tiene una relación muy estrecha con el espacio, porque no hay una separación suficiente entre él y el mundo externo. Él crea los objetos como él los vive, es decir, como él los toca, los siente. Por ejemplo un aro de plástico, para él es otra cosa, es algo que puede morder, que es frío. No tiene nada que ver con el concepto que tenemos nosotros. ■

Pedro Barea es catedrático de Comunicación Audiovisual de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) y crítico teatral.

Dos visiones de la proeza física en escena

Gordon Craig (1911) habló del actor como "súper marioneta". Hubo en el teatro otra línea de trabajo que se llamó 'la biomecánica', aplicación de la dinámica corporal a la expresión sobre la que teorizó Meyerhold: no sólo se buscaba el mayor rendimiento del actor sino también una poética: "Los movimientos fundados en esta base, se distinguen por su carácter de "danza"; el trabajo de un obrero experto recuerda la danza, y en este punto bordea los límites del arte. El espectáculo de un individuo dedicado a trabajar de modo preciso, proporciona siempre cierto placer" (Meyerhold). La biomecánica se oponía conceptualmente a los métodos introspectivos, emocionales, de inspiración poética, y en el par conceptual "cuerpo/organismo *vs* cuerpo/marioneta", tomaba partido concentrándose en los aspectos mecánicos del gesto, de acuerdo con un proyecto—intención, realización, reacción—que pretendía conseguir la mejor expresión.

Un teatro físico pretende descubrir, conocer, desarrollar y potenciar los elementos expresivos en nuestro cuerpo. Integrando elementos del teatro, la danza, la acrobacia y la improvisación en un lenguaje propio a partir de emociones, conceptos e ideas; circunstancias físicas o psíquicas y situaciones de equilibrio precario o riesgo corporal, ampliando la concentración y percepción de uno y el entorno. Un Teatro de la Dramaturgia Corporal tiene por finalidad crear e investigar, desarrollar un teatro donde el lenguaje corporal sea fundamental tanto para la puesta en escena como para el desarrollo del proceso creativo. El universo psicofísico del actor viene siendo objeto de investigación y creación de métodos para el desarrollo de la acción dramática. Las técnicas y mezclas de lenguaje originaron diversos estilos, y a la definición extrema del teatro físico. Las técnicas y fusiones empleadas van desde la danza, circo, artes marciales, rituales, yoga, biomecánica y por qué no decir, hasta los juegos deportivos.

Trabajo de entrenamiento que apunta al desarrollo de la conciencia corporal, el riesgo, y la percepción tempo-ro-espacial, así como el desarrollo de la sensibilidad y el

Miguel Ángel Domínguez Sevillano

Cerca – Lejos

… hubo una vez, sólo una vez que le empezó la vida.

Le acompañaron la ternura y la piel; primero cerca, luego cerca y lejos y poco a poco, después, progresiva e inexorablemente después, en el lento y difícil peregrinaje de su metamorfosis, intentando despegarse, enredado en las trampas del amor propio, se debatió en una perpetua confusión entre alejarse y acercarse, instalado en la incertidumbre, en el laberinto de lo que simplemente pudo ser.


Azucena Hernando


Azucena Hernando

Ese trasiego de imágenes se tejió entre los gritos del silencio y el pálpito de las palabras; un fondo esculpido en forma que se fraguó entonces, cuando le empezaba la vida y que alentó y desalentó la presencia y la ausencia, estigmatizado a acercarse para alejarse y a alejarse para acercarse…

… Deambulando, buscando, buscándose en la infinita aventura del lejos: el mar, o al abrigo del puerto: el cerca.

Luis Ramírez de Olano es psicólogo por la Universidad Autónoma de Barcelona, psicoterapeuta en Terapia Familiar Sistémica, psicología psicodinámica, psicoterapia grupal, Gestalt y Constelaciones Familiares Sistémicas. Hace más de veinte años que trabaja en psicoterapia individual y grupal (actualmente en el Centro ALEA de S. Sebastián del que es co-fundador). Desde el año 2002 organiza talleres y formación de Constelaciones Sistémicas con profesionales de reconocido prestigio.

Constelaciones familiares sistémicas: Un lugar en el sistema, un lugar en el mundo

El método de las Constelaciones Familiares fue creado por Bert Hellinger a finales de la década de los 80, como una forma de terapia que él mismo considera dentro del grupo de las terapias breves orientadas a una solución. Bert Hellinger ha sabido aunar toda su formación y experiencia en filosofía, teología, su labor de campo como misionero y director de Centro Educativo, su especialización en Dinámica de Grupos, Psicoanálisis, Terapia Primal, Terapia Familiar Sistémica, Gestalt, Programación Neurolingüistica, etc., para ofrecer un método directo de acceso a ciertos traumas o situaciones enquistadas que permanecen en el inconsciente de las personas. Por toda esta trayectoria, el método incluye –además de su propia y especial aportación– experiencias, conceptos, técnicas y procedimientos de otras escuelas terapéuticas conjuntadas de tal forma que ofrece resultados en ocasiones francamente impactantes.

Desde este enfoque se considera que determinado tipo de hechos que han ocurrido en el sistema familiar han trastocado un ordenamiento inconsciente, que toda familia tiene, y que esta modificación tiene unas consecuencias que afectan a todo el sistema, pudiendo provocar en ocasiones desdichas e incluso enfermedad.

Aquellos hechos que influyen en el sistema suelen ser de fuerte impacto emocional y frecuentemente en el momento en que sucedieron, las circunstancias impidieron una adecuada resolución de la compleja trama emocional que conlleva; por ejemplo, la muerte de una madre o un padre cuando la hija o el hijo era aún muy pequeño, o la desaparición y rápido olvido de algún familiar cercano, o la temprana separación de una niña o niño de su familia de origen, o el impacto que le supone nacer después de que alguna hermana o hermano anterior muriese a temprana edad, o la existencia de al-

gún importante secreto guardado con una gran carga de culpa en alguna generación anterior, etc. Estas situaciones y otras muchas van dejando "marcas" inconscientes que entran a formar parte del entramado emocional familiar, y que los nuevos miembros son capaces de captar y recoger de forma totalmente inconsciente, provocando de esta manera desajustes profundos que se manifiestan en forma de dificultades más o menos severas para vivir la vida en toda su plenitud.

El trabajo de este enfoque se encamina a "sacar a la luz" estos hechos y a "recolocar" el sistema, de forma que aquello que estaba bloqueado fluya, aquello que estaba oculto se pueda ver, aquello que estaba excluido se pueda incluir, logrando con ello un gran alivio de la persona y también del sistema familiar. Al poder abordar estas situaciones inconscientes, la persona también es capaz de asumir su propio lugar en el sistema y tomar conciencia de sus propias responsabilidades, incluidas aquéllas que tienen que ver con hacerse cargo de sus afectos y emociones frente al mundo. En palabras de alguno de los participantes; "me sitúo, me re-coloco y me hago cargo de aquello que es mío".

No sólo el enfoque sino que también el método que se utiliza en las Constelaciones Sistémicas supone una gran aportación. Es un trabajo individual dentro de la estructura de un grupo. Es la colocación espacial en la sala de los participantes que representan a determinados miembros de la familia, lo que permite que se observen claramente las dinámicas que están presentes en el sistema familiar que se está tratando. Por un lado se muestra de forma visual, y por tanto muy clarificadora, esas dinámicas (muchas de las que surgen se perpetúan de forma inconsciente), y por otro, la persona que coordina el taller puede "recolocar", completar y, en definitiva, encaminar la imagen hacia un posible camino de salida alternativo a ese bloqueo.

De forma rápida, respetuosa y serena los participantes en los talleres acceden a aspectos emocionales muy profundos para desarrollar, gracias a este acceso, nuevas estructuras cognitivas que ayudan a obtener un diferente enfoque y, por tanto, una nueva posibilidad de actuación ante hechos, actitudes y situaciones que se creían fuertemente bloqueadas.

En definitiva, las Constelaciones aportan a las personas que integran los talleres una novedosa visión, un nuevo ángulo de enfoque de los asuntos de la vida y, como bien sabemos por experiencia, si encontramos una perspectiva que nos conduce hacia soluciones a nuestros viejos asuntos inconclusos, tenemos muchas posibilidades de sentirnos apreciablemente más satisfechos y felices. ■

cio a las reuniones de los miércoles del Comité de los Siete Anillos. Su padre la analizó en dos ocasiones. Y a los 27 ingresa en la Sociedad Psicoanalítica de Viena como psicoanalista de niños, con el trabajo *Relación entre fantasías de flagelación y sueño diurno*, pues la clínica con adultos era "vedada" a los profanos".

Pero no se queda simplemente como garante de una herencia que, por otra parte, va transformándose. S. Freud, fue un creador dinámico y sus numerosos discípulos también aprendieron esto del maestro. Anna conoce de manera "natural" la obra, y también conoce los círculos teóricos en los que se va fortaleciendo. En esta primera parte del libro tenemos muchos ejemplos de este dominio, tanto de los conceptos teóricos que explica con claridad, como de sus cambios o transformaciones. Mientras Freud, en 1934, terminaba su primer borrador de "Moisés y la religión monoteísta", Anna iniciaba EL YO Y LOS MECANISMOS DE DEFENSA, regalándole la primera edición a Freud al cumplir éste los ochenta años en 1936.

Su labor quiere ir más allá, y aunque aparentemente el campo de la infancia podría ser un campo "menor", es el que ella elige como propio, no por más simple, sino por no explorado y sin embargo estar lleno de interés. Desde la teoría "de los adultos", busca la especificidad del psiquismo infantil, hay muchas muestras de esto, ella buscaba, cuestionaba. Este esfuerzo se encuentra con un conflicto recurrente en el desarrollo del psicoanálisis, el enfrentamiento entre varias corrientes o autores. Como ejemplo, en la página 42 encontramos que menciona como argumento válido la obra de W. Reich, un futuro "excluido" del marco oficial. Y en la página 47, menciona a la "escuela inglesa" (en 1925, Jones había invitado a Melanie Klein a ir a Londres porque esperaba que su presencia fortaleciera al grupo inglés, con la que ella tendría muchas diferencias). Sabemos que ya el simposio de Londres en 1927, patrocinado por Ernest Jones, es una fiel y clara exposición de las diferencias teóricas y técnicas que prevalecían entre ella y Melanie Klein. Y que en 1971, en el Congreso Internacional en Viena, en gran parte por estas desavenencias Anna presentó entonces su renuncia a la IPA aunque Rangell, le ofreció el cargo de presidenta honoraria. No se puede olvidar que en 1938 la familia Freud decide trasladarse a Londres, aunque Anna Freud ya estaba allí desde 1930. Un hecho vital que, sin embargo, tiene connotaciones importantes a nivel profesional ya que la Sociedad Británica de Psicoanálisis y toda la actividad que Anna Freud desplegó allí (la creación de centros de tratamiento y formación), convivían en un mutuo recelo. En el libro de Maud Mannoni (1980) *La teoría como ficción*, en el capítulo 4 El niño y el psicoanálisis, tenemos una excelente información sobre todas estas controversias.

Su peso institucional, sus esfuerzos y su trabajo por contribuir marcaron su vida y su obra. En 1982 padeció un ataque cerebral que afectó su motricidad y habla, no así su lucidez mental. Murió mientras dormía en la madrugada del 9 de octubre de 1982.

Estoy segura que una atenta lectura de *El yo y los mecanismos de defensa* os aportará una mejor comprensión de ciertos conceptos y sugerentes ideas. ■



Os presentamos el libro El yo y los mecanismos de defensa de Anna Freud, mediante el resumen de Mª José Intxausti

Sonia Compostella (Bassano del Grappa, Italia) es psicomotricista y formadora en Práctica Psicomotriz de la Asefop. Traducción al castellano de Roberto Babini.

Antígona

A través de las páginas http://psiconet.org y de http://www.psicomundo.com tenemos acceso a una rica información. Son dos direcciones que os invito a visitar; entrando por cualquiera de las dos, se va de una a otra. Llegué a ellas buscando información biográfica de Anna Freud, la autora de *El yo y los mecanismos de defensa* (1980) Paidós. El libro tiene dos partes: A. Teoría de los mecanismos de defensa y B. Dos ejemplos de defensas típicas (mi comentario se centrará en la primera). El contenido del texto es muy rico por lo que conviene leerlo varias veces y, desde luego, seguro que es muy interesante trabajarlo entre varios. Buscaba su biografía para centrar el libro, pero a través de la información que he conseguido en estas direcciones, el peso de lo biográfico ha ido ganando terreno, quizás, porque me ha parecido muy interesante cómo se reflejan muchos de estos aspectos en el desarrollo teórico que conforma el libro.

Anna Freud, nació en Viena el 3 diciembre de 1895. Fue la sexta y última hija del matrimonio de Sigmund Freud y Martha Bernays. Su padre tenía entonces 39 años, y hasta su muerte a los 83 años, su relación fue muy estrecha tanto familiar como profesionalmente; su madre, que contaba 34 años en éste su último alumbramiento, murió a los noventa, cuando se acaba de publicar un libro sobre ella con el título *Martha F.* de Nicolle Rosen en editorial Circe.

Su formación inicial y sus primeros trabajos se desarrollaron en el ámbito pedagógico. Ingresó en el Profesorado de Educación Elemental y ejerció la docencia hasta caer enferma de tuberculosis, tras lo cual abandonó la docencia en 1920. Este aspecto "pedagógico" aparece en muchas de sus recomendaciones y en el valor que otorga a la educación y a las tareas preventivas.

Conoce la génesis de los conceptos psicoanalíticos. "Desde los 14 años se le permitía asistir en silen-

Un viaje llamado niño. Continuidad entre vida fetal y vida neonatal: El primer año del niño (1ª parte)

"El niño encierra una sabiduría que siglos de humanidad han ido sedimentando. Igual que en una planta, se ha ido sedimentando un conocimiento que le lleva a florecer y a fructificar. Por supuesto, este conocimiento es un conocimiento que, desde el principio, se articula en una trama de densas relaciones con lo que le rodea: sin embargo, no se trata de dejar al niño a merced de sí mismo, sino de actuar sobre su sabiduría, en ese empuje hacia el mundo que le caracteriza." (Del lado de los niños, P. Frasson).

Entonces, nos surge espontáneamente la pregunta: ¿qué significado toma e "in-corpora" el término educar a un niño? ¿Y cuándo comienza esta educación, antes del nacimiento o sólo tras su "llegada al mundo"?

Educar tiene dos significados fundamentales. Desde el punto de vista etimológico, deriva del latín exduco, saco afuera, dejo salir, por lo tanto **ayudo a otro a ser lo que es, según sus potencialidades, tanto físicas como emocionales e intelectuales.**

Otro significado es el de alimentar, facilitar los medios y materiales, las bases de las que la persona se servirá para expresarse a sí misma.

La educación puede entenderse como la realización de los medios precisos para permitir al ser humano formarse y desarrollarse. Es el ser que se educa a partir de los materiales físicos, afectivos y mentales que le han sido facilitados por los padres y el entorno que le rodea.

La vida intrauterina

Cuando el niño nace, ya tiene nueve meses de vida y experiencias (experiencias sensoriales-motrices fetales: estiramientos, giros, encogimientos, etc.; experiencias táctiles de la piel con el entorno de la placenta; experiencias sonoro-auditivas de los ruidos

internos del cuerpo de la madre, etc.). El desarrollo del feto inicia con la novena semana de gestación y sigue hasta el nacimiento (que normalmente se produce tras treinta semanas), en un vínculo estrecho con la calidad del entorno intrauterino. Los diferentes sistemas del organismo fetal comienzan a funcionar bien desde el tercer mes.

Como afirma Michel Soulé (neuropsiquiatra francés), **"Lo prenatal debe ocupar en nuestra ciencia el lugar que legítimamente se merece, el de primer capítulo de la verdadera biografía de la persona humana, y no de preámbulo o prehistoria"**.

El desarrollo-integración cuerpo-mente del niño es un continuo desde el embarazo hasta todas las fases posteriores. Desde el principio, la madre (y el entorno que le rodea) tiene la tarea del proceso de maduración, permitiendo el paso de lo biológico a lo mental, a través de un "acompañamiento" tónico-afectivo del feto (antes y después del nacimiento del niño), una alimentación sensorial, intelectual, que permitirá dejar emerger todas las potencialidades encerradas en el ser que se está formando, en total libertad.

A través de la madre-entorno, durante esos meses simbióticos que determinan el periodo del embarazo, el futuro niño recibe del exterior tanto los materiales nutritivos como el impacto y la influencia que el entorno ejerce sobre la misma: el efecto de sus emociones, sus pensamientos y sentimientos. "Incluso si el sistema nervioso del feto está separado del materno, las fuertes emociones vividas por la mujer a lo largo del embarazo causan un importante aumento de hormonas y otras sustancias químicas en la sangre que, a través de la placenta, se transmiten al feto y parecen reproducir en este último el estado fisiológico de la madre. Según investigaciones llevadas a cabo, resulta que la actividad motriz del feto aumenta considerablemente cuando la madre atraviesa un estado de stress. (Luigia Campioni)

Hace tiempo se pensaba que en el seno de la madre, el niño estaba aislado de todas las influencias externas, incluso las que son potencialmente dañinas o nocivas, que estaba seguro. Hoy, sabemos que esto no es totalmente cierto. Claro que el entorno uterino es muy eficiente en proteger y alimentar al joven ser que se está formando: le mantiene a una temperatura constante y, a través del líquido amniótico en el que está suspendido, le preserva de sacudidas e impactos. Sin embargo, a través de la sangre



convivencia y formaciones y tertulias dialógicas con estos temas. En varios centros de comunidades, para profundizar en este proceso, se está iniciando un procedimiento de trabajo alrededor de una norma de manera que el acuerdo, el debate, la concreción y la formación alrededor de ella sea más real. En unos centros esto se llevará a cabo en relación con el tema de violencia de género, en otros con el racismo… Sólo con crear espacios para abordar estos temas de manera conjunta y por separado, de facilitar la reflexión de los propios niños y niñas sobre los mismos, hacen sacar a la luz y ayudan a resolver conflictos que ni las familias ni el profesorado conocíamos y facilita el prevenir otros.

Todos estos procesos se acompañan de formación para todos y todas. La participación y formación de todos los agentes, especialmente de familiares, potencian el aprendizaje y la convivencia, el sentimiento de la escuela como algo "nuestro". Además, ayudan a conocer y valorar el trabajo del profesorado, lo que influye en las actitudes que se potencian desde los domicilios. Asimismo, mejoran la "autoestima" de las familias con respecto a la escuela y a su papel educativo; se establecen lazos, aumentando la confianza y todos y todas nos enriquecemos con otros puntos de vista.

Una forma de concretar esta formación son las tertulias dialógicas. Éstas además son un buen espacio para el trabajo de valores y para abordar conflictos. La buena literatura facilita esta tarea además de potenciar aprendizajes. Entre todos los participantes se decimos qué libro se va a leer, cuántas páginas y se queda para comentar lo leído. Tanto las tertulias con el alumnado, como en las que participan adultos, se van explicitando conflictos y se reflexiona desde distintos puntos de vista sobre la realidad, se abordan los valores de manera conjunta y se favorece el debate de problemas del centro y del entorno.

Como dice un famoso proverbio africano: "Se necesita todo un pueblo para educar un niño". Y así todos y todas recuperamos la ilusión de educar. ■

grupos interactivos no se saca a nadie del aula, ni del centro, pero se asume que el profesorado solo no puede con todos los niños y niñas y entren en el aula a ayudar todas las personas que se necesitan para que todos y todas estén todo el tiempo aprendiendo y atendidos. Estas personas no son sólo profesores profesoras, sino también pueden ser familiares, educadores y educadoras sociales, profesorado jubilado, voluntariado, etcétera; tantas personas como sean necesarias para que nadie se quede rezagado en el aprendizaje y para que todos y todas convivan desde pequeños de forma solidaria.

La diversidad de personas adultas en el aula resulta más enriquecedora ya que éstas aportan distintos estilos que a veces se acercan mejor a la diversidad de alumnado y contribuyen también con variedad de estrategias. Su papel es potenciar que unas alumnas o alumnos ayuden a otros en la realización de las actividades de manera que todos y todas aprendan a hacer las tareas. De esta forma el que ya sabe hacerlo la aprende mejor al explicarla y argumentarla a la vez que aprende habilidades de comunicación y solidaridad y quien no sabía hacerla lo entiende mejor cuando se lo explica alguien más cercano. La organización del aula en grupos interactivos tiene en cuenta la necesidad de actividad y movimiento del alumnado por lo que los grupos están un tiempo limitado haciendo una actividad y rotan cambiando de actividad y de persona adulta para hacer otra actividad. La adecuación de este tipo de dinámicas a las necesidades y características del alumnado es tal, que no sorprende que, a pesar de que el esfuerzo y la concentración que se pide en las actividades sean muy altos, los niños y las niñas reclaman hacer este tipo de dinámica en el mayor número de sesiones posibles. A la vez el profesorado aprende muchas más estrategias de aprendizaje, conoce mejor a cada niño o niña y ve fácilmente el éxito de su trabajo.


Grupo interactivo

Todos estos procesos y actividades además de mejorar los aprendizajes mejoran la convivencia y facilitan que nos pongamos de acuerdo en normas básicas para la vida de los niños y las niñas.

Para implicar a todos los agentes es necesario organizar asambleas, reuniones de aula, organizar una comisión mixta de

materna no sólo pasan el nutrimento y el oxígeno, sino también una serie de agentes, como sustancias químicas, hormonales y virus que pueden dejar rastros indelebles en su futuro desarrollo.

Aunque la placenta funciona como un filtro, una serie de sustancias potencialmente nocivas son capaces de atravesarlas. Y, naturalmente, si la sangre materna carece de algunas sustancias nutrientes que necesita el organismo en crecimiento, el desarrollo armónico de órganos y aparatos puede resultar alterado." (Luigia Campioni)

Por lo tanto, resulta importante, ante todo, la calidad de vida de la madre, así como la calidad del entorno que le rodea, para asegurar una calidad de buenas interacciones del feto con su propio ambiente".

El nacimiento

¡El nacimiento "lanza al espacio-mundo-exterior" al niño! Este paso-cambio de entorno (del entorno intrauterino al entorno extrauterino), pone al recién nacido en una condición de "tareas nuevas": respiración, nutrición, regulación térmica corporal, etc.

De las primeras experiencias de cuidados aparentemente sólo físicas, de la primera relación con base sensorial, "emerge" la progresión del **proceso de integración somatopsíquica** (cuerpo-mente) del recién nacido, fruto de la "calidad" de la relación diádica.

Es en el conjunto de las sensaciones táctiles-auditivas-visivas placenteras, que alimentan y terminan en un bienestar físico y psíquico, y en una cenestesia gratificante, que el pequeño niño vive las experiencias primarias placenteras de sí. El diálogo tónico-corporal (quinestésico y cenestésico) se pone en marcha muy pronto: el recién nacido, muy competente desde el punto de vista sensorial, es capaz de tejer un diálogo importante con la madre, en el que juega un papel activo.

La calidad comunicativa y de ajuste tónico-emocional de la madre (= madre-entorno) permite al pequeño niño vivir y ponerse en una situación reestructurante, en el plano de las primeras necesidades (que son al mismo tiempo físicas y psíquicas) y centralizante, mediante distintas y diferentes experiencias con el cuerpo-todo de la madre relacionadas con la asimilación del calor, el contacto suave y envolvente, el sostén y apoyo, la gratificación en el plano oral, experimentando por lo tanto el sentido de protección vital.

El "buen nutrimento" materno entendido como leche, comida, pero sobre todo calor y cuidados afectuosos, permite al niño relajarse, comer más, dormir más, ser activo en las interacciones con el entorno que le rodea; asimismo, hay que recordar que la ansiedad, la incertidumbre, el miedo, siempre tienen como resultado la irritabilidad y los "caprichos" del niño, como traducción inmediata de la afectividad en el comportamiento, señales corporales de una incomodidad. El cuerpo del niño "habla"

y cada uno de sus comportamientos tiene un preciso significado, está cargado de aspectos intelectuales, afectivos y relacionales; es una forma para expresarse, para comunicar algo.

Diálogo tónico-emocional-empático entre madre-niño y entorno y desarrollo del niño

Lo expuesto hasta ahora **"contribuye a aclarar un poco más el concepto según el cual el niño, incluso en muy temprana edad, y sobre todo a través de los movimientos del cuerpo, la sonrisa, los chillidos, interactúa activamente y se comunica con el adulto, influenciando su comportamiento. El recién nacido y el niño pequeño utilizan para ello el aspecto verbal de la comunicación (definido como aspecto de "relación"), es decir, el que a través del clima recíproco de los sentimientos comunicados mediante los gestos, los tonos de voz, la posición del cuerpo, expresa y define las características de la relación que se está manteniendo."** (M. Rutter ,1973)

Poco a poco, las posturas y el "patrimonio inicial" de la madre y del niño se van influenciando mutuamente, poniendo en correlación aspectos del comportamiento de una con modos de respuesta del otro, y viceversa, dentro de un sistema relacional (contexto).

En el niño y en la madre se realizan dos "formas" de actuar y ser (índices), que permiten detectar, por ejemplo para el niño, el grado de receptividad o sensibilidad a los estímulos, la capacidad de respuesta a los estímulos, según la etapa de desarrollo en el que se encuentre, los diferentes factores que permiten comprender el estilo motor (activo o pasivo), las modalidades de llamada de presencia e interactuar con la madre y el entorno.

Así, por ejemplo, desde el punto de vista materno, pueden indicarse: la frecuencia de los contactos físicos, su clase, las formas de consolación, la frecuencia e intensidad de los sentimientos positivos expresados hacia el mismo, sus esfuerzos para dar al niño unos estimulaciones sociales, etc.

J. de Ajuriaguerra (1967, psiquiatra infantil) afirmaba que **"los adultos advierten de manera protopática los movimientos del niño como indicios de demanda o confirmación, súplica o voluntad tiránica; de esta forma el niño va plasmando poco a poco y utilizando su entorno, y esto es sin duda el inicio de un diálogo".**

Esta cita define muy bien el significado que **"la relación adulto-niño constituye un sistema de fuerzas coexistentes e interdependientes, donde el comportamiento de cada una de ellas está en función de la relación recíproca que se instaura, que es fruto en cada momento del equilibrio de las fuerzas que definen la relación misma."** (M. Rutter, 1973)

Sin embargo, la relación madre-niño debe situarse en un contexto social más amplio, representado

Este proceso nos suele aportar más de una agradable sorpresa: más aportaciones de las acostumbradas, personas de las que esperábamos poco y que se implican, sacar a la luz aspectos y realidades desconocidas cuando pensábamos que ya sabíamos mucho de las necesidades y posibilidades de las personas… Este sueño nos sirve de motor de la acción y de utopía que la orienta.

Para llevar a cabo los trozos de sueño que elegimos abordar a corto y medio plazo se forman comisiones mixtas de profesorado, familiares, voluntariado, profesionales, alumnado y otros agentes y se planifica las acciones necesarias para llevar adelante un determinado trozo de sueño, una prioridad.

A partir de ahí se reestructura todo, desde el aula hasta la organización del propio centro y su relación con la comunidad, barrio o pueblo, en base al diálogo y a la diversidad de interacciones.

Al contar con los recursos de la comunidad estos se optimizan y rentabilizan: el responsable de la biblioteca municipal ayuda a organizar una biblioteca tutorizada en el centro escolar, además sabe qué necesidades se deben cubrir desde la municipal; los equipos de apoyo o refuerzo municipales pueden contribuir a que esta biblioteca tutorizada esté abierta más tiempo y su intervención sea más eficaz en coordinación con los profesionales del centro, esto permite que niños y niñas que no pueden recibir ayuda en sus casas para hacer tareas la reciban en el centro; un educador o educadora social puede intervenir un tiempo determinado dentro de un aula donde hay alumnado con el que tiene que trabajar y luego continuar su labor en espacios informales; en las actividades de tiempo libre se refuerzan determinados valores y aprendizajes acordados y los educadores aportan al profesorado visiones diferentes del mismo alumnado lo que les permite enriquecer sus puntos de vista; personas de los servicios municipales participan en las comisiones mixtas o se reúnen con representantes de ellas periódicamente lo que les ayuda a planificar mejor sus actuaciones en el barrio o municipio.

Una de las formas que adquiere la transformación en las aulas es los grupos interactivos. En los


Biblioteca tutorizada

la sociedad de la información; que los problemas no sólo están fuera sino que somos parte de los mismos; que la transformación social ha provocado un aumento de las desigualdades y esto tiene su reflejo en el fracaso escolar del alumnado en desventaja social; que la diversidad de opciones, valores… hace que la única forma de recuperar la autoridad sea a través del acuerdo entre profesorado, familias, alumnado, educadores; y lo que es más importante, que la escuela, el profesorado solos no podemos hacer frente a la complejidad a la que nos enfrentamos, porque como afirma Manuel Castells "*El aprendizaje depende cada vez más de la correlación que existe entre lo que ocurre en el aula, en el domicilio y en la calle*".

Por tanto, lo primero que tenemos que hacer los centros si no queremos que los problemas se agraven y aumente la desesperanza es iniciar la transformación. Y a partir de ahí es el convencimiento y la comprobación día a día de que otra educación es posible lo que vuelve a ilusionarnos al profesorado, a unos más rápidamente que a otros y nos permite ejercer de forma positiva nuestra profesión.

Los objetivos de esta trasformación son la mejora de la calidad de la enseñanza para todas las personas, independientemente del nivel social o de su cultura y aprender a vivir juntos.

Para ello es imprescindible aunar las voces, capacidades y esfuerzos de todas las personas en una misma dirección, es necesario crear sentido entre todos y todas. Que la escuela tenga sentido para los niños y las niñas, sus familias y el profesorado tenga en cuenta sus necesidades y realidades, les ayude a alcanzar el éxito escolar y sea un sitio seguro donde los niños y las niñas no sufran, que vean que el esfuerzo merece la pena y van a encontrar referentes, espacios de comunicación y de expresión, para la decisión y la dirección de sus propias vidas, de espacios de encuentro con otras personas en la misma tarea de aprender.

Un elemento importante que potencia el compartir metas e ilusiones en las Comunidades de Aprendizaje es la realización de un sueño conjunto, es una manera de incorporar a todas las personas en un mismo proyecto de igualdad: que el aprendizaje que el profesorado queremos para nuestros hijos e hijas y el que quieren las familias para sus propios hijos e hijas esté al alcance de todos los niños y niñas. Con esta premisa se establece el diálogo entre todos los miembros de la comunidad y se inicia una fase muy ilusionante que ayuda a romper las barreras que habitualmente se dan entre profesorado y familiares. El alumnado también sueña y los más pequeños pueden expresar sus sueños a través de dibujos, cuentos, teatros, juegos. Unas familias nos ayudan a incorporar los sueños de otras que habitualmente participan menos y al ver que sus sueños cuentan nos ayudan a acercarnos.

por la familia de origen o adoptiva (o por una institución asistencial que acoge al niño), que influye en la relación misma, tanto en sentido positivo y estimulante, como en sentido inhibidor.

Aún más, demasiado a menudo una madre se encuentra "abrumada" por la multiplicidad de "consejos" que proceden de personas pertenecientes al entorno familiar: "hay que hacer así…; cuando llora, déjale llorar, de lo contrario le mimarás…" Y esto no aporta tranquilidad y certezas, sino una suerte de "rigidez tónico-emocional" que impide la escucha empática de las necesidades del niño.

Una sana, activa, feliz interacción entre adulto y niño se establece en concreto cuando el niño es **reconocido y confirmado** como **ser-persona existente por sí solo**, diferente del adulto y capaz de influenciarle y transformarle con sus iniciativas.

El campo de la relación y la comunicación

Sin embargo, es cierto que tras el nacimiento (pero también antes del mismo, puesto que a nivel del imaginario materno el futuro niño es un ser que existe en el deseo de su madre, un ser al que ella espera, un ser añorado), el niño está sometido a influencias culturales y educativas estrechamente relacionadas con la forma en que la madre haya sido ella misma educada.

El nacimiento de la hija o hijo evoca en ella las relaciones que ha mantenido con su propia madre. Emergen recuerdos de la infancia, que van en la dirección de una regresión activa, y que favorecen el proceso de identificación, sobre todo cuando se trate de una hija: "mi madre me ha dicho que yo también era así cuando era pequeña… No pensaba en otra cosa que en dormir…"

Estas influencias, relacionadas tanto con la personalidad de la madre como con sus relaciones familiares y con ciertas creencias, se manifiestan desde los primeros días a diferentes niveles en los cuidados facilitados a la niña o niño.

Es quizás esta "prehistoria relacional materna" que al comienzo favorece e introduce la madre en su contacto primario con el hijo o hija, y que poco a poco va modulando y transformando en un "estilo maternante y estructurante" ajustado a las necesidades, a medida que se experimenta en el conocimiento de su pequeño.

El cuidado amoroso de la madre, permite al niño conocer el bienestar y el malestar (perdida la protección del útero, éste experimenta un mundo desagradable, conoce el hambre, la privación, el calor y el frío, el movimiento dificultoso, pero también vive el placer), asociándolos a determinadas partes del cuerpo, una suerte de "inscripciones corporales" que irán ayudando en la "composición de una totalidad del cuerpo"; una unidad de placer del cuerpo, una organización somato-psíquica vivida en la relación sensual como placer de la sensorialidad difuminada, que funda el yo corporal con el yo psíquico

(hay que subrayar que este proceso gradual no está en el orden de lo consciente, de la representación ni del lenguaje).

Los que se ocupan desde el punto de vista científico de esta etapa de la vida del niño, tienden a identificar con la boca el lugar primario donde maduran estas sensaciones, sin embargo, ésta debe incluir también la piel, los laberintos, todos los órganos del aparato receptivo.

Gracias al estímulo adaptativo ejercido por el mundo exterior, el niño aprende a expresar sus propias emociones (de placer y disgusto). Comunica a través de todo su cuerpo, vivido tónica y afectivamente con la madre, la cual a su vez se vuelve capaz de ponerse a nivel pre-expresivo, no verbal, del hijo/a, mostrando, como escribió René Spitz, "una sensibilidad casi telepática como sustento de la relación, un tan alto grado de disparidad entre dos individuos tan estrechamente asociados e interdependientes que no puede encontrarse en otro lugar en nuestra organización social".

Este "espejo precoz" que la madre pone en marcha con su hija o hijo continúa durante toda la vida. Es cierto que cada madre habla con su niño mucho antes que éste conquiste la capacidad del lenguaje verbal. Ya desde la edad de tres meses, los ojos del niño "reflejan y se iluminan" al mirar a su madre. El desarrollo emocional del niño está marcadamente relacionado con este "reflejo de sí" que recoge en el rostro-mirada de su madre, con las reacciones mímicas que percibe en él, tanto que D. W. Winnicott escribe: "Lo que el recién nacido ve es a sí mismo".



La madre imita la intensidad y el ritmo de las expresiones, el movimiento del cuerpo, la mirada, la vocalización del niño, como en una especie de "danza comunicativa". La respuesta específica y sintónica de la madre facilita la constitución de una sincronía y una reciprocidad en una interacción en la que el niño participa de forma cada vez más directa y activa.

El aprender que el comportamiento "comunica", en el sentido de que suscita unos comportamientos específicos de la madre hacia él, lleva al niño hacia una capacidad de comunicar de forma intencional dentro de la relación, creándose así un intercambio comunicativo significante cada más vez más rico y articulado.

El elemento común que facilita el campo interactivo es **la estructura tempora**l, cíclica, secuencial,

Mª Luisa Jaussi Nieva es coordinadora del Proyecto de Comunidades de Aprendizaje del Departamento de Educación del Gobierno Vasco

Comunidades de Aprendizaje

Cuando nos juntamos un grupo de profesores y profesoras y hablamos de la infancia, la educación, los centros escolares, las familias, las conversaciones son cada vez más negativas: todos son problemas, a los niños y las niñas cada vez los vemos peor y qué decir de las familias, "maleducan o delegan la educación de sus hijos e hijas en otras instancias" y nos da la sensación de que la escuela poco puede hacer por resolver la situación, parece que siempre está fuera, que son otros y otras los culpables de lo que pasa. Todas estas impresiones vienen reforzadas por los medios de comunicación amplificando el problema del maltrato entre iguales o al profesorado.

A su vez todos y todas sabemos que actuar así, hablar negativamente del alumnado, de sus familias, etc., no sirve para mejorar la situación, sino todo lo contrario, la empeora. Hace tiempo que aprendimos lo que era el efecto Pigmalión, o la importancia de tener altas expectativas para que se dé aprendizaje y, sin embargo, seguimos insistiendo en lo contrario. Esto no quiere decir que no haya que hablar de los problemas y analizarlos para poder afrontarlos. Es necesario hacerlo para buscar alternativas, ver qué problemas tenemos, qué nos explican las teorías científicas sobre los mismos y la situación actual que estamos viviendo, y ver como experiencias de distintas partes del mundo están resolviendo problemas parecidos. Esto es lo que están intentando hacer en un número cada vez mayor de escuelas que año a año se incorporan al proyecto de Comunidades de Aprendizaje.

La primera conclusión a la que llegamos en estos centros después de dedicar un tiempo inicial de unas treinta horas a la reflexión y formación es que las escuelas no han cambiado mucho y que así es difícil responder a las necesidades de la sociedad actual, una sociedad cada vez más compleja como es

la ciencia. Eso de entrada deja fuera de la inteligencia todo el mundo de los afectos y como todo lo que hacemos, lo hacemos o para mantener un estado de ánimo o para cambiar un estado de ánimo, el comportamiento humano quedaba fuera de la inteligencia. No, ahora sabemos que los problemas prácticos son los problemas verdaderamente trascendentales y más complejos porque en ellos intervienen los conocimientos pero interviene también afectos, los miedos, las expectativas, y claro aquí la inteligencia demuestra su calidad. Es decir, sólo hay que ver que se puede ser (porque hay al menos dos casos), se puede ganar premio Nóbel de física o de biología con 25 o 26 años. Pero a esa edad no se puede ser un buen educador, no se puede ser un buen juez, no se puede ser un buen político. Para eso hace falta un seguimiento porque se está tratando de problemas prácticos y los problemas prácticos son cuestiones de mayor experiencia y de mayor reflexión. Son saberes muy especializados.

Estoy percibiendo de alguna manera, que está hablando también de educación sentimental, emocional o de inteligencia emocional.

Hay que tener en cuenta de que mucho antes de que Daniel Goloman escribiera su libro, ya había un libro que se llamaba "El laberinto de los sentimientos" que es un análisis del mundo afectivo.

Para terminar, no parecen estos buenos tiempos para vivir un poquito mejor, ¿Qué les diría a los padres-madres de familia, a los educadores?

Lo que pasa es que ahora sabemos que deberíamos aprovechar lo que estamos aprendiendo acerca de los mecanismos de la inteligencia y de la personalidad humana. Y por lo tanto darnos cuenta de los recursos que tenemos y tener la suficiente terapia y la suficiente valentía para ponerlos en práctica. Es decir, los dos grandes enemigos de la inteligencia son la pereza y el miedo. Cuando aparecen cualquiera de esos dos la inteligencia fracasa, lo que tenemos que hacer es desarrollar una inteligencia activa y resuelta que sea capaz de enfrentarse con los problemas. Esto es lo que podría ser.

¡Muchas gracias!

que permite a madre y niño participar en la interacción. Schaffer subrayó muy bien cómo la madre y el niño pueden "co-ordenarse" en su comportamiento, puesto que comparten un mismo modelo rítmico, base esencial para las actividades interpersonales.

"Una función fundamental de la madre es la de introducirse, con su comportamiento, en los "espacios", en las pautas del ritmo alternado del niño" (de "Ritmi, sincronia, reciprocità, nella relazione madre-bambino", en Età Evolutiva, 1986) .

Al principio, el recién nacido vive un ritmo binario en una alternancia de momentos de contracción/relajación, luz/oscuridad, vigilia/sueño, tripa llena/tripa vacía, intestino lleno/intestino vacío, etc.; a continuación, a partir de su cuerpo, desarrolla un "concepto de tiempo" que se vuelve cada vez más abstracto.

La inicial estructura temporal "fásica", que sostiene los mecanismos de preadaptación del niño, se muestra especialmente en la actividad de succión, que constituye el primer trámite del contacto del niño con el entorno que le rodea, y su ritmo coincide con el del latido del corazón de la madre.

El psicoanálisis ha puesto especial interés en destacar la importancia de la relación del niño con el seno materno, para su desarrollo psíquico.

La autora M. Klein, en su libro "Envidia y gratitud" (Invidia e gratitudine, ed. Martinelli, Firenze, 1994), escribe: "El seno bueno que nutre y da comienzo a la relación amorosa con la madre, representa el instinto de vida, y se siente también como primera manifestación de la creatividad".

Más adelante, continúa: "Con el paso de los años, la relación con el seno materno se convierte en el punto de referencia para el desarrollo de los sentimientos de devoción hacia las personas y hacia los valores ideales, sobre los cuales se desplaza parte del amor que había experimentado originalmente hacia el objeto primario".(M.Klein)

La actividad de la succión representa el prototipo de toda posterior actividad interactiva; lo que parece sólo una simple actividad motora refleja es, en cambio, un micro-ritmo, organizado en secuencias temporales complejas.

En el diálogo original entre madre y niño, el comportamiento activo de la madre –tocar, acariciar, hablar…- se produce precisamente en las pausas de succión del niño, mientras en los momentos de succión del niño, la madre toma una postura de "atenta pasividad", de espera.

Dentro de este diálogo primario, dos aspectos resultan especialmente interesantes:

- El primero, que ha sido definido como "el enganche visual" (indicador que manifiesta que el campo de la relación está vivo) entre madre y niño, su mutuo mirarse, que se produce especial-

mente en las pausas. Es la función de reflejarse de la madre, a través de la cual el niño avanza en la construcción de su Ser.

◆ El segundo aspecto se refiere a la función del oído: "La voz humana asume una especial valencia en la experiencia de la lactancia, puesto que acompasa, modulándolos afectivamente, los diferentes momentos de la necesidad, la espera, la gratificación, el relajamiento. El sonido, por lo tanto, puede ser vivido por el niño como el seno materno, como algo que satisface o da frustración, presentificación hacia el exterior del propio malestar interior o, por el contrario, ser algo que le contiene, le protege, le envuelve, en una condición de bienestar fusional". (Le parole del silenzio de D. Bacchini y P. Valerio, Ed. Scientifiche Ma. Gi., Roma, 2000).

La continuidad del existir del niño

Cada niño tiene su propia forma de funcionar, organizarse, en que son importantes las sensaciones vividas en el cuerpo y "las marcas sensoriales" que los objetos exteriores dejan en ellas, que se convierten en fuente y estímulo para la espera, la curiosidad, cada actividad de búsqueda y deseo.



Las cualidades de contención ambiental se reflejan inevitablemente en la calidad de sus relaciones con el mundo que le rodea.

D. W. Winnicott afirma: "Al principio, el individuo es como una burbuja. Si la presión exterior se ajusta activamente a la presión interior, entonces lo importante es la burbuja. Pero si la presión ambiental es mayor o menor que la de la presión en el interior de la burbuja, entonces ya no es ésta que es importante sino el entorno. La burbuja se adapta a la presión exterior". (D.W.Winnicott, Dalla pediatria alla psicoanalisi, G.Martinelli, Firenze,1975, pág. 221)

En el primer caso, el niño tiene una continuidad propia de existencia, de "estar" en el mundo con su ritmo y forma personal y espontánea, en una interacción creativa con el exterior.

En el segundo caso, la presión y/o la de-presión externa le fuerzan a reaccionar a la intrusión del entorno.

Le Courbusier: "La primera prueba de existencia es la de ocupar un espacio". Esto significa que la relación con el espacio viene incluso antes de la relación socioafectiva con sus semejantes. En otras palabras, la relación humana, incluso antes de tener un valor social, tiene un valor concreto **de contención**,

¿Sería crear hábitos de convivencia?

Sí, sí es una de las funciones básicas del adultamiento.

Acaba de publicar un libro sobre la estupidez.

Sí, se llama "La inteligencia fracasada". A mí lo que me interesa, es por qué hay un desfase entre la inteligencia que miden los test de inteligencia y el uso que se haga de esa inteligencia. Es decir, por qué siendo tan inteligentes podemos comportarnos tan estúpidamente, por qué nos amargamos la vida, porqué tropezamos diez veces en la misma piedra. ¿A qué hemos de llamar entonces inteligencia? Yo creo que hay que cambiar, inteligencia no es el conjunto de recursos que miden los test, sino es cómo se llevan esos recursos a la acción. El último test de inteligencia, es siempre la acción. Por ejemplo, el perverso, es un tipo de fracaso de la inteligencia. Hay una especie de conspiración en contra de la bondad. Yo creo que la bondad es una gran creación de la inteligencia, tanto porque resuelve los problemas y porque es muy difícil... Ser malo está al alcance de todas las fortunas, cualquier bestia puede ser un criminal. En cambio ser una persona que resuelve los problemas sociales, ser un Mandela, ya es más complicado.

¿Podría matizar más este tema de la inteligencia?

Hemos estado durante 25 siglos, y todavía en las facultades, dando una definición de la inteligencia brillante pero tan fragmentada, que nos ha metido en un callejón sin salida, que es pensar que la función de la inteligencia es conocer y que la culminación es



ban el mismo tipo de normas, todos los patrones de vida estaban muy jerarquizados y muy determinados. ¿Quién educaba a un niño en un pueblo de Bizkaia hace 30 años? Su padre, pues mira su padre, su madre, el primo, el vecino, el maestro, el cura, el guardia municipal, el alguacil... Bueno porque todos estaban diciendo lo mismo. Todos sabían lo que los niños tenían que hacer.

¿Quién vigilaba a los niños? Pues vigilaba todo el barrio, eran los niños del barrio. Entonces si alguno se desmandaba, el primero que pasaba por allí tenía una cierta autoridad. Todos los adultos tenían autoridad sobre los niños. Entonces se encargaban de protegerlos y de darles un cachete si hacía falta. Ahora no. Entonces padres y educadores eran, tenían una autoridad conferida por una sociedad, pero como educaban en nombre de la sociedad lo tenían bastante fácil. Eran surfistas, la ola educativa social les llevaba. En cambio ahora, los padres, los educadores tenemos la idea, la seguridad de que no educamos en nombre de la sociedad sino que educamos contra la sociedad. Y entonces nos sentimos muchas veces muy desbordados, muy impotentes, muy desconcertados.

Circula en todos los ámbitos el desánimo del educador.

Es necesario formar bien al educador, erradicar el victimismo y volver a prestigiar la tarea del educador.

¿Se podría hablar de una culpabilidad positiva?

Cuando se elimina la noción de culpa se hace una prédica de la irresponsabilidad.

¿Sería necesario reconsiderar el abordaje social y educativo?

Creo que hay un procedimiento maravilloso. Ahora hay una cosa que yo llamo movilización educativa de la sociedad, que tiene un lema muy concreto que es un proverbio africano que dice "para educar a un niño hace falta la tribu entera". Y entonces lo que creo es que hay que movilizar explicando esto bien a la sociedad, y movilizar la sociedad, es decir, fijar bien las tareas educativas de todas las instituciones sociales.

El que está en la administración detrás de una ventanilla está educando, el médico de familia está educando, los jueces, los policías, los jardineros del Ayuntamiento. Hay que decir usted tiene una función educativa.

Está diciendo que hay que implicar a la sociedad de una manera responsable.

Además con tareas, no con una cosa muy vaporosa porque entonces nadie se responsabiliza. No como algo etéreo, abstracto, sino concreto.

Me parece importante los movimientos que hay de ciudades educadoras, es decir, toda la ciudad se compromete no sólo a fomentar la educación sino a apoyarla.

de envolvimiento, que da una delimitación al cuerpo del recién nacido, y de esta forma le hace "sentir" que existe.

"Contener" (afectiva y físicamente) al recién nacido, quiere decir ayudarle a mantener el equilibrio de su sistema autónomo, a través de los atentos cuidados que el adulto le dispensa.

El estar contenido es una experiencia importante para el niño, que es interiorizada y que le permite conservar en el tiempo la sensación de estar protegido (primeros indicios de la paulatina construcción "de la permanencia del objeto de amor –la madre–"), y poder mantener la atención sobre el mundo que le rodea.

Wordsworth afirma: "Un niño, a través del contacto, mantiene diálogos mudos con el corazón de su madre".

Las "buenas experiencias" tenidas, constituyen "la base segura" de la que partir para evocar y exteriorizar activamente los buenos aspectos del contacto con la madre.

Según Winnicott, es éste el comienzo de la capacidad de jugar del niño. Desde los tres hasta los seis meses, el pequeño empieza a jugar con los objetos, los coge, los toca, los explora a nivel sensorial y motor, pero al mismo tiempo su jugar con los objetos es el intento de recrear y explorar su relación con la madre, de "volver a pensar" esta relación y controlarla en su fantasía.

Así, "con-tener", en el sentido literal del término: "tener consigo", se conjuga con "comprender": "tomar dentro de –sí", entender las señales corporales que el pequeño expresa, orientarlas de forma constructiva, permitiendo dar figura-forma a la creación de su identidad. En otras palabras, madre y niño aprenden, a través de una reciprocidad sintónica, "la alfabetización del cuerpo". Bion afirma que para el niño la madre es "el espejo que enciende la lámpara". ■

entrevista

Entrevista efectuada por Miguel Ángel Domínguez Sevillano a **José Antonio Marina**, filósofo y escritor polifacético ha investigado sobre la inteligencia, la fenomenología, la psicología genética, la neurología y la lingüística. Irrumpió en el panorama editorial con "Elogio y refutación del ingenio" (1992). Entre otros libros ha escrito "Teoría de la inteligencia creadora", "Ética para náufragos", "El laberinto sentimental"; su incesante trabajo le ha llevado a ser considerado uno de los pensadores más notables de la actualidad.

José Antonio Marina

Usted es filósofo. ¿De qué se ocupa un filósofo? ¿Es un pensador?

Bueno, yo tengo una idea de la filosofía un poco peculiar, porque considero que la filosofía es un servicio público y que los que tenemos suerte podemos dedicarnos a investigar, no tenemos derecho a escoger los temas, sino que tenemos que salir a la calle, y ver cuales son las cosas que preocupan realmente a la gente, que si son verdaderas preocupaciones antes o después son preocupaciones filosóficas. Volverse a casa a estudiar, a estudiarlo y teniendo una idea medianamente clara yo vuelvo a explicárselo a la gente de la calle.

Yo no escribo directamente para filósofos, aunque indirectamente sí, pero por una razón estilística y pedagógica y es que cuando un filósofo escribe para otro filósofo, se dan tal cantidad de cosas por supuestas, que por lo tanto no hay que explicar, que se puede refugiar detrás de los tecnicismos y marginar los por menos .En cambio yo que vengo de la enseñanza, además que nunca me ha interesado la universidad, me ha interesado siempre la enseñanza secundaria, hay que explicar la filosofía a personas que no saben nada de la filosofía y además no les interesa la filosofía y eso a mí me ha servido para tener que afinar mucho en los argumentos.

Está usted hablando por lo tanto de pedagogía, de ajuste a lo que le viene de fuera, a lo que capta como problemático.

Claro, claro. Lo mismo puedes llamarlo pedagogía que podrías llamarlo política, da lo mismo. De lo que se trata es de, en último término cómo se puede disminuir la desdicha de las personas, o la desdicha de las sociedades; en último término es ese el problema.

Busca un acercamiento a las necesidades reales que existen en la sociedad.

cuando se admite la voluntad, el sujeto determina el comportamiento; en el segundo caso es el motivo el que lo hace y, a falta de motivo, desaparece la acción. La estructura psicológica de la autonomía depende en buena parte del estilo afectivo, que la ciencia ha revelado que se desarrolla poderosamente en los primeros 36 meses de vida y tiene mucho que ver con la seguridad que los padres aportan o dejan de aportar al niño.

¿Puede incidir más en estos aspectos de la autonomía y la voluntad?

Es importante saber inhibir los impulsos; los síndromes de hiperactividad son cada vez más frecuentes. Se gesta en la infancia, consolida en la adolescencia y se hereda en la madurez. Hay que reeducar para que el sujeto aprenda a darse órdenes a sí mismo, que es el proceso natural de la educación. ¿Por qué es inteligente inhibir el impulso? Porque permite deliberar y sólo tras esta fase se puede tomar una decisión.

A considerar la capacidad de soportar la tensión; el niño no necesita que le quiten el problema, sino recibir apoyo afectivo mientras soporta la tensión. Este defecto genera grandes problemas en la edad adulta.

La capacidad de aplazar recompensas; esta carencia acaba en la búsqueda de lo que produce la satisfacción inmediata; el ejemplo emblemático es la droga.

¿Le parece ésta una buena época para la infancia y la juventud?

No, es una época muy hostil para la infancia, fundamentalmente para la infancia y de ahí vienen muchas cosas. Muy hostil para la infancia porque está sometida. Hemos creado la idea de que el niño es indefinidamente flexible y le estamos sometiendo a una tensiones realmente muy graves.

¿Le gusta la formación académica de la que nos hemos dotado?

Hay que desarrollar una rigurosa psicología de los recursos personales porque los jóvenes precisan de más recursos afectivos para enfrentarse a la vida. Uno configura su carácter sin darse cuenta y, llegado cierto estadio de madurez, aprecia aspectos que no le gustan o perjudican, y pretende cambiar. Cuanto más tarde se enfrente al problema, más difícil será conseguirlo. En cualquier caso, uno nunca se licencia de saber sobre la vida.

En este sentido, ¿qué papel atribuir a la familia y al maestro, a los educadores? ¿Están demasiados presionados? ¿Se ha perdido el principio de autoridad?

No, no. Lo que pasa es que estamos en una situación que no ha existido nunca en la historia de la humanidad. Porque nunca han tenido tanta importancia educativa los padres y los maestros. Porque quien educaba era la sociedad entera. Eran sociedades muy homogéneas, todas las relaciones acepta-

que pasa es que uno hizo la Compañía de Jesús y otro La Grand Armé, pero al final, en el fondo, fueron personalidades muy distintas.

Los primeros momentos de la vida, ya que ha hablado de la interacción del niño con la madre, son determinantes, o dicho de otra manera ¿una infancia infeliz determina la vida?

Pues, no es tan sencillo si determina la vida. Pero lo que ocurre con los seres humanos, nunca es casualidad absolutamente determinada, porque están interviniendo muchos elementos. Por ejemplo ahora, cada vez estamos estudiando más un rasgo que tienen unos niños sí y otros no, que en inglés se llama "resiliens"; en español se ha traducido como resiliencia, que es la capacidad de soportar y de reponerse de traumas graves.

Sí, entonces no todos los niños tienen lo mismo. Entonces un mismo hecho, o una misma situación no produce el mismo efecto en todos los niños. En uno puede producir un efecto muy duradero y en otro un efecto muy poco duradero.

¿Las humanidades, hoy por hoy tan desprestigiadas, son imprescindibles para la convivencia? ¿Es necesario revisar algo en este aspecto?

Naturalmente que el progreso económico de una nación, depende del número de ingenieros y del número de técnicos y de científicos. Pero la dignidad de la convivencia no depende de la ciencia, depende de las humanidades, que son las que han inventado y las que manejan los conceptos básicos de la convivencia. Por ejemplo el concepto científico es un concepto ético y jurídico y por lo tanto, el decir que las humanidades no son importantes, es no enterarse de qué son las humanidades. Creer que las humanidades son los sonetos y las novelas. Las humanidades es la gran creación de la inteligencia que ha inventado formas de conferirse la especie humana y formas del progreso de la especie humana y de la convivencia humana, la política, el derecho, la ética, la misma psicología.

En este sentido, ¿qué importancia tienen los valores y la ética?

Para mí la gran creación de la inteligencia es la ética, no es ni la ciencia, ni la tecnología. Es la ética porque es la que resuelve los problemas fundamentales de la humanidad que son la felicidad privada y la dignidad pública. Y por eso es más importante la ética que es la inteligencia aplicada a esos temas de la inteligencia.

¿Qué premisas se deberían considerar para que un sujeto pueda decidir, manejar el timón?

Para que el sujeto pueda decidir, primero debe ser autónomo, estar dotado de voluntad entendida como inteligencia que otorga la capacidad de dirigir el comportamiento para salir bien parado de una situación. El origen del problema es que se ha sustituido el concepto de voluntad por el de motivación:

Yo me he especializado mediante un currículum propio de investigación que hice en el estudio de la inteligencia. Lo que intento es elaborar una teoría de la inteligencia que comienza en la neurología y termina en la ética, es decir, que comprende todas las grandes creaciones de la inteligencia humana. Además afirmando que la inteligencia práctica está por encima de la inteligencia teórica. Es decir, que dentro de mi teoría, la inteligencia teórica es un caso especial de la inteligencia práctica.

Siendo un especialista en secundaria, un pedagogo, un educador, ¿cómo ha llegado a este mundo de la filosofía?

Por cierta astucia, por una cierta suerte. Terminé la carrera, saqué la cátedra de instituto, pedí la excedencia y puse un negocio de producción de flores, y eso me dio libertad, eso me dio independencia económica y con la independencia económica fui perfilando lo que me interesaba. De la filosofía a mí me interesó fundamentalmente la fenomenología, de allí pasé a la psicogenética con Piaget, el cual estaba en Ginebra; de allí pasé a la lingüística y de allí a la neurología y entonces apareció la informática y las investigaciones sobre inteligencia artificial, entonces pasé a la inteligencia artifical, de manera que he ido estudiando todo el complejísimo mundo que hay alrededor de la inteligencia.

¿Vd se ha interesado mucho por el movimiento, por los actos motores?

Sí, entre otras cosas por qué es lo que diferencia un tipo de movimiento, lo que está haciendo la inteligencia es manejar sistemas motrices automáticos, pautas motrices muy fijadas neurológicamente para gracias a ellas, descubrir e ir utilizando comportamientos cada vez más complejos, más finos y sometidos a proyectos voluntarios. Entonces en otro libro que tengo, precisamente sobre la voluntad "El misterio de la voluntad perdida" que trata en cómo se organizan voluntariamente los sistemas de acción. Dónde hay un problema neurológico y es que los neurólogos no pueden, no saben dónde está exactamente el origen de una acción motora, pues porque es una especie de círculo de manera que, por ejemplo el hecho de que 800 milisegundos antes de que se aparezca la decisión de hacer un movimiento se han activado zonas premotoras. Entonces hay una anticipación del movimiento antes de ser consciente, entonces es un problema que neurológicamente es muy complejo porque no hay acontecimientos neuronales espontáneos, de manera que tiene que haber otro antecedente que tiene que venir fundamentalmente del mundo, posiblemente del mundo afectivo. Y entonces las conexiones entre el mundo afectivo (lóbulo frontal) es un tema que yo he estudiado mucho y que por lo tanto entra dentro de una concepción de la motricidad dentro de los patrones de acción. Yo estudié mucho de todo este barullo, estudié mucho una psicología que prácticamente es España no se conoció y ahora se está empezando a conocer porque ha llegado a EEUU con 40 años de retraso, que era la de los psicólogos y neurólogos soviéticos liderado por Vigotsky y por Luria.

Y el problema era de cómo se consigue utilizar patrones motores en construcciones sofisticadas. Ese tema me interesó muchísimo.

En su día, en el 2004, publicó el libro "aprender a vivir". ¿Se aprende a vivir?

Aprender a vivir es fundamentalmente la adquisición de los recursos cognoscitivos, afectivos y operativos que van a permitir al niño, cuando sea adulto estar en buenas condiciones para resolver los problemas que tenga. Van a ser problemas muy complejos que no vamos a poder evitar de manera que tenemos que recuperar algo que no han perdido, por ejemplo, los teóricos de la psicomotricidad y es que los movimientos habituales son los movimientos que se pueden realizar con eficacia. Aprender a vivir es, como por ejemplo, aprender un idioma. Es mucho más fácil aprender el idioma natural, el idioma materno. En cualquier momento de la vida se puede aprender otro idioma, pero sin embargo con mucha dificultad.

En su opinión, ciertos rasgos temperamentales se pueden adquirir durante el embarazo.

Sí.

¿Podría matizar?

Sí, vamos a ver. En el estricto sentido algunos rasgos innatos con los que nace el niño se pueden adquirir durante el embarazo. Cuando se habla del temperamento se suele designar con ese nombre los rasgos



fisiológicos fundamentalmente de componente genético con que nace el niño. Lo que pasa es que ya durante el período del embarazo, sobre todo los últimos meses, el niño está sometido a una serie de influencias, entre otras cosas porque está recibiendo la circulación sanguínea de su madre, y por lo que ya sabemos alteraciones tales como alteraciones afectivas producen una descarga de neurotrasmisiores, y los neurotrasmisores llegan al niño, igual que si su madre está tomando drogas, el niño puede nacer ya con síndrome de abstinencia.

Además el niño ya escucha, de manera que cuando nace, está preparado para valorar un determinado registro de la voz. Que suele ser la de tesitura femenina, de manera que está recibiendo influencias.

Pero cuando decimos que nace con un temperamento, estamos haciendo referencia fundamentalmente a los componentes genéticos, que ya han sido un poquitín variados por el proceso del embarazo. El hecho de que un rasgo sea genéticamente determinado no significa que sea inmutable. Son inmutables únicamente los rasgos mendelianos, que es, un gen, un rasgo.

¿La personalidad del sujeto es algo biológico, algo modelado, las dos cosas?

Bueno, es que lo que llamamos personalidad son las dos cosas. De manera que se van construyendo unas sobre otras. Es decir, que la personalidad reaviva el temperamento, las capacidades intelectuales con las que el niño nace y el sexo (no es lo mismo un niño que una niña) eso es el temperamento. A partir de ahí el niño mediante el aprendizaje empieza a adquirir una personalidad que es el conjunto de hábitos que aprende.

Entonces son hábitos que son aprendidos, pero como núcleo duro de su personalidad le va a costar luego mucho cambiarlo. El temperamento lo que hace es un tipo de propensiones que lleva al niño… a adquirir con más facilidad unos hábitos que otros.

¿La biología sería la madera del árbol?

Bueno sí, pero... la madera de un árbol es muy poca la capacidad de variación que tiene. Es decir, podría ser la madera de un árbol sobre el que puedes injertar otras cosas. Lo que injertas serían los hábitos, de manera que sobre una madera de membrillo se puede injertar un cerezo y da cerezas, con la energía del membrillo dan cerezas.

Pero en realidad lo que hay que decir es que el temperamento da unas posibilidades, y con esas posibilidades unas se actualizan y otras no, mediante la educación. En último término, a partir del carácter que se ha ido consiguiendo posiblemente hasta la adolescencia, viene la personalidad que es el tipo de vida, el tipo de jerarquía de valores, los proyectos que una persona comienza.

Es decir, posiblemente San Ignacio de Loyola y Napoleón tendrían un carácter muy perecido. Lo