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**.
Ingurunean 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
Escuela de Psicomotricidad

nº 34 - 2ª época
Diciembre de 2007
5,50 €



Lia Proietti
José Ángel Rodríguez
Carlos Saura
Melissa Valdivia
Mª José Intxausti
Sabine Michiels
Visitación Pereda

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

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

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

SALTOKA

Centro de Psicomotricidad y Psicología Infantil

Julio Urkijo, 11- 48014 Bilbao
Tel.: 944010882 - Fax: 944010833
www.euskalnet.net/saltoka
saltoka@euskalnet.net

Servicios educativos de atención individual y en pequeños grupos

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

Ayudamos a crecer con equilibrio

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.

UGATZ

UMEAREN GARAPENERAKO ADITASUN ZENTROA
CENTRO DE ATENCIÓN AL DESARROLLO INFANTIL



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

Juan de Olazaran, 1-bajo. 48200 Durango
Tfn.: 944668370 - 615782090
e-mail: ugatz@euskalnet.net

izanez
psikomotrizitate gunea

- Psikomotrizitatea
- Psikologia
- Harreta goiztiarra
- Gorputz erredukazioa (RCF)
- Logopedia
- Familia bitartekaritza

Sta. Cecilia, 4/6-atzekaldea (metro Basarrate). 48004 - Bilbao
944116832 izanez@izanezgunea.es www.izanezgunea.es

CENTRO DE PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA

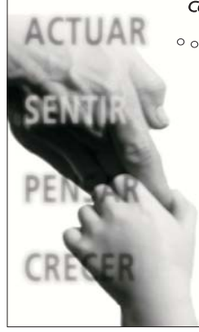
Diagnóstico, Reeducación y Terapia
Reeducación y Terapia psicomotriz

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

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 - BILBAO **Telf.: 944 24 43 24**

Psikomotrizitate prebentzio eta laguntza zentroa

iRRiKa

Mª ISABEL BERRIOZABAL AZUETA
Pedagogoa, psikoterapeuta eta terapeuta psikomotrizista

- Banaka eta talde txikitako laguntza
- Haurtzarotik nerabezarora
- Psikomotrizitate balorazioak
- Familia eta eskolarako laguntza
- Arreta goiztiarra

Maximo Agirre, 18 bis-5.4. Dptoa. 48010-Bilbao. Tel.: 944421879

¿Quieres visitar esta página web?

http://groups.google.es/group/psicomotricidad-y-educacion

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

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

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

DIRECTOR:
Álvaro Beñaran

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

COLABORACIÓN ESPECIAL:
Miguel Ángel Domínguez
Ricardo Fernández

DELEGADA PARA LATINOAMÉRICA:
Melissa Valdivia

SECRETARÍA:
Mª Isabel Berriozabal

COLABORACIONES:
Lia Proietti
Roberto Babini
José Ángel Rodríguez
Carlos Saura
Josu Rekalde
Melissa Valdivia
Mª José Intxausti
Visitación Pereda

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



Ilustración de Alfredo Fermín Cemillán "Mintxo" para el libro Poemas del caminante, de Kepa Murua, editado por Bassarai (Vitoria-Gasteiz).

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

Lia Proietti: "Los principios de la práctica psicomotriz para una escuela total 7

José Ángel Rodríguez: "Un ensayo sobre los fundamentos éticos de la PPA (1ª parte) 22

ENTREVISTA

Carlos Saura 27

CUENTA TU EXPERIENCIA

Melissa Valdivia 32

RESUMEN

Mª José Intxausti: "Mentiras" 35

ESCRITOS BREVES

Sabine Michiels: "Balancearse hacia la libertad" 37

HUMANIDADES Y SALUD

Visitación Pereda: "Violencia escolar: diversidad de etiquetados para una preocupación compartida" 39

INFORMACIONES 43

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 011412840
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

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

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

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

www.uned.es/ca-bergara

Aucouturier Psikomotrizitate Praktikako Sentsibilizazio Ikastaroak

- Pasaian (Trintxerpre), maiatzak 9, 10, 11. Asefop-eko formatzaile Jon Pérez de Arriluzeak eta Alvaro Beñaranek emango dute.

- Bilbon, maiatzak 23, 24 eta 25. Asefop-eko formatzaile Miguel Ángel Domínguez Sevillanok eta María José Intxaustik emango dute.

- Gasteizen, irailak 26, 27 eta 28. Asefop-eko formatzaile Miguel Ángel Domínguez Sevillanok eta María José Intxaustik emango dute.

Sentsibilizazio ikastaroetan jendea onartzeko, izena emateko hurrenkera erabiliko da.

Psikomotrizitate Laguntzako Formakuntza modulua: III Promozioa (2009-2010)

2008ko ekainean, III Promoziorako aurretiko izen-emateko epea hasiko da. Aurretiko izen-emateko epea 2008ko irailean bukatuko da.

Modulu honetan sartu ahal izateko, Aucouturier Hezkuntza Psikomotrizitateko Praktikaren Formakuntza eginik izatea ezinbestekoa da.

Cursos de Sensibilización en Práctica Psicomotriz Aucouturier

- *En Pasaia (Trintxerpe) (9, 10 y 11 de mayo). Será impartido por los formadores de la Asefop Jon Pérez de Arriluzea y Alvaro Beñaran.*

- *En Bilbao (23, 24 y 25 de mayo). Será impartido por el formador de la Asefop Miguel Angel Domínguez Sevillano y María José Intxausti.*

- *En Vitoria-Gasteiz (26, 27 y 28 de septiembre). Será impartido por el formador de la Asefop Miguel Ángel Domínguez Sevillano y María José Intxausti.*

La admisión de las personas a todos estos cursos de sensibilización se realizará por riguroso orden de inscripción.

Curso de Formación en Ayuda Psicomotriz: III Promoción (2009-2010)

En junio de 2008 comenzará la preinscripción para la III promoción. El plazo de preinscripción terminará en septiembre de 2008.

Para poder acceder a este módulo de formación hay que tener realizada la formación en Práctica Psicomotriz Educativa Aucouturier.

editoriala

Hazten gabiltza

Aldizkariaren ale hau, 34garrena, oso garrantzitsua da, Latinoamerikako irakurleei ongietorria ematen baitiegu.

Bai, hala da, gure aldizkaria hazi eta zabaldu egin da, eta Peruraino heldu da, Melissa Joiceline Valdiviari esker. Melissa APPko espezialista da eta Psikomotrizitate Laguntzako Formakuntzako Lehen Promozioko ikaslea izan zen gure eskolan.

Beraz, Melissa agurtzen dugu, baina Melissaz gain, planeta konplexu honetako beste lurralde batzuetan dauden pertsonen artean, haurtzaroko Hezkuntza eta Laguntza pertsonen garapena eta elkarbizitza hobetzeko bidea izan daitezkeela uste duten guzti horiek ere agurtzen ditugu.

Melaissak, hain zuzen, ale honetako artikulu batean, gure artean bizitako esperientziari buruzkoan, hartzen du berriz ere parte.

Eskerrik asko Melissa, gure artean izateagatik, eta urrun egon arren, aldizkariko lanaren bidez, hurbil zaudela sentiarazteagatik.

Eskerrik asko, baita ere, Lia Proietti-ri, "Osoko Eskolari" buruz idatzitako artikuluagatik. Artikulu horrek gogorarazten digu nolako garrantzia duen gure printzipioak psikomotrizitate-gelaren orma artean ez gelditzeak, bai eta eskolako hezkuntza-proiektuan koherentzia bilatu behar dela ere. Eta hezkuntza-ingurune horretan bertan, Visitacion Peredak eskolako indarkeriari buruz hitz egin digu, zabal eta sakon.

Bestalde, Jose Angel Rodríguezek, aipatutako printzipioak ahotan hartu eta galdera bota du: Zein da Aucouturier Praktikak proposatzen duen filosofia? Gogoeta egiteko artikulua. Eta sentimenduak lantzeko artikulua: Sabine Michiels-ena.

Milesker guztiei, nork bere "egiaz" zerbait azaltzeagatik; horri esker, bakarrik ez gaudela sentituz ari baikara hazten.

Gure gorputzean, afektuetan eta pentsamenduan dauden "egi" horiek. Eta gorputzak gezurrik esaten ez duenez (ikusi M. José Intxaustiren laburpena), Aucouturier Psikomotrizitate Praktikaren helburua pertsonek gorputz horri entzutea da, hobeto sentitzeko, informazioa hobeto jasotzeko, hobeto pentsatzeko; izan ere, gorputza gure harremanen historia eguneratua baita.

Hazten gabiltza. ■

Crecemos

Este número de la revista, el 34, es muy importante porque damos la bienvenida a lectoras y lectores de Latinoamérica.

Sí, nuestra revista crece, se extiende, y ha llegado hasta Perú, de la mano de una Especialista en PPA y exalumna de la Primera Promoción de Formación de Ayuda Psicomotriz de nuestra Escuela, Melissa Joiceline Valdivia.

Saludamos, pues, a Melissa y a todas aquellas personas, que en esas otras tierras de este planeta tan complicado, creen como nosotras y nosotros creemos que la Educación y la Ayuda en la infancia pueden ser un buen camino para mejorar la convivencia y el desarrollo personal.

Precisamente ella vuelve a acompañarnos con otro artículo en este número, ligado a su experiencia entre nosotros.

Gracias Melissa, por tu presencia en nuestra casa, y por tu ausencia convertida en presencia simbolizada a través de tu trabajo para esta revista.

Gracias también a Lia Proietti por su artículo sobre la "Escuela Total", que nos recuerda la importancia de que nuestros principios no deben quedarse entre los muros de la sala de psicomotricidad, buscando la coherencia con el proyecto educativo escolar. Y en ese mismo entorno educativo, Visitación Pereda nos habla de una manera abierta y profunda sobre la cuestión de la violencia escolar.

Por su lado, José Angel Rodríguez alude a esos principios y nos cuestiona cuál sería la "filosofía" que propone la Práctica Aucouturier. Un artículo para reflexionar.

Y un artículo para sentir: el de Sabine Michiels.

Gracias a todas estas personas por contarnos algo de sus "verdades", que nos permiten seguir creciendo, con la sensación de no estar solos.

"Verdades" que habitan nuestro cuerpo, afectos y pensamiento: y si "el cuerpo nunca miente" (ver resumen de Mª José Intxausti), podríamos decir que la Práctica Psicomotriz Aucouturier trata de que las personas escuchen ese cuerpo, historia actualizada de nuestras relaciones, para mejor sentir, mejor percibir, mejor pensar.

Crecemos. ■

Referencias bibliográficas

BELTRÁN, F. (1998). "Escuela democrática. Comunicación y conflicto". *Cuadernos de Pedagogía*, 258, 80-87.

CARBÓ, J. M. (1999). "Dieciséis tesis sobre la disciplina". *Cuadernos de Pedagogía*, 284, 82-85.

DEBARDIEUX, E. & BLAYA, C. (2001). *Violence in Schools. Tem Approaches in Europe*. París: ESF Editeur.

FERNÁNDEZ, I. (Coord.) (2001). *Guía para la convivencia en el aula*. Barcelona: CISS-Praxis.

ORTEGA, R. (2000). *A global, Ecological and Cultural Model for Dealing with Problems of Violence in Schools in Europe. Paper*. VI Network Meeting del Proyecto: Nature and Prevention of Bullying and Social Exclusion. Lisboa.

ORTEGA, R. (2001). *Educar para la convivencia en el sistema educativo. Algunas cuestiones de principio*. Ponencia. Congreso Educar para la Convivencia en el Sistema Educativo. Vitoria-Gasteiz.

PEREDA, V. (2000). "El juego dialéctico entre conservación y cambio en educación: por el conflicto al desarrollo". *Letras de Deusto*, 87(30), 193-210.

RUBIN, J. Z., PRUITT, D. G. & KIM, S. H. (1994). *Social conflict: Escalation, stalemate and settlement* (2ª Ed). Nueva York: Mc Graw-Hill.

Visitación Pereda

No obstante, el conflicto no tiene por qué ser visto como algo negativo. Por el contrario, desde aquí se comparte la lógica que defiende que éste tiene muchas funciones y valores positivos, encontrándose en la raíz del cambio personal y social, estimulando el desarrollo (Pereda, 2000), evitando el estancamiento y ayudando a consolidar las identidades tanto personales como grupales.

El conflicto ayuda a aprender nuevos y mejores modos de responder a los problemas, a construir relaciones mejores y más duraderas, a mejorar el autoconcepto, así como el conocimiento de los demás.

Además, una vez que el sujeto ha experimentado la resolución positiva de conflictos, aumenta su capacidad de alcanzar soluciones positivas en conflictos posteriores. Aprender a enfrentar conflictos de una forma positiva, llegando a resoluciones positivas de los mismos constituye en sí la finalidad y el resultado de la socialización.

No se puede ocultar que la resolución de conflictos también puede presentar otra cara más amarga, adoptando derroteros destructivos y dando lugar a relaciones antagónicas hostiles. Esta alternativa, derivada de la ideología tecnocrática-conservadora, es la que ha predominado en la concepción tradicional del conflicto, asociándolo con la idea de algo negativo, no deseable y con la violencia.

La palabra vandalismo alude a actos de violencia indirecta, esto es, no dirigida hacia una persona, sino hacia objetos, mientras que actos disruptivos son aquéllos que ponen de manifiesto una discordancia entre los valores, motivaciones y objetivos del alumnado que los protagonizan y los del proceso educativo en el que está inmerso, dificultando o incluso imposibilitando al profesor llevar a cabo su labor docente y a los estudiantes el aprendizaje planificado.

Otro de los conceptos relacionados con el de violencia es el de disciplina. Polisémico donde los haya, entendemos que, desde una perspectiva democrática, hace referencia al conjunto de estructuras que favorecen la seguridad y el autogobierno permitiendo llegar a un equilibrio entre autoritarismo y permisivismo, de tal manera que la aceptación de la autoridad sea un valor y la disciplina un medio para lograr la socialización y la madurez personal del educando, potenciando la superación del individuo dentro del marco de las instituciones preestablecidas. Así entendida, la disciplina se convierte en una habilidad básica de la socialización, que pasa por distintos estadios, el último de los cuales es la autodisciplina (Carbó, 1999). Sin embargo, un clima institucional caracterizado por normas inexistentes o poco claras, impuestas y no democráticamente decididas y asumidas por todos, se convierte en caldo de cultivo para el surgimiento de problemas de violencia interpersonal y condiciona seriamente la madurez de quienes lo padecen.

Lia Proietti es docente de la Escuela Infantil y permanece al Instituto Comprensivo de San Pietro de Cadore (Belluno, Italia). La traducción es de Roberto Babini.

Los principios de la práctica psicomotriz para una escuela total

Por escuela "total", entiendo una escuela "plena", "completa". Una escuela en la que las emociones, los afectos, los actos del niño tengan un papel primario en cada espacio y en cada momento, y en la que el escuchar y los actos del adulto tengan una fuerte incidencia en este papel. Yo, la imagino e intento realizarla de esta forma.

Llevo muchos años enseñando en la escuela infantil. Al comienzo de mi camino profesional, entré en el MCE (Movimiento de Cooperación Educativa. Nacido en Francia, se fundamenta en la pedagogía de Célestin Freinet y tiene raíces en todo el mundo) y oí hablar de observación, escucha, relación educativa, como vectores de aprendizaje y ya no lo he abandonado.

Más tarde, encontré a B. Aucouturier y su investigación y, de nuevo, oí hablar de observación, escucha, relaciones, afectos, emociones, y he continuado siguiendo su investigación.

Tuve la suerte de compartir este recorrido de formación con la que fue mi colega durante veintitrés años, María.

Hemos trabajado con esta pedagogía, la pedagogía de Aucouturier y del MCE, que nos ha devuelto, y sigue devolviéndonos, descubrimientos, dudas, sorpresa y el placer de estar en la escuela, la mirada en la mirada, con el niño.

Pero, volviendo a la escuela "total" que, para ser tal, creo que debe ser ante todo una "escuela del hacer".

Para hablar de ella, intentaré hacer un paralelismo entre la práctica psicomotora y las demás actividades de nuestra escuela –en especial el taller con los elementos naturales–; paralelismo que nos plantea una cuestión: ¿Es posible trasladar los principios de la práctica psicomotora y, por lo tanto, el sistema de actitudes necesarias en la conducción de la se-

sión, a toda la actividad en la escuela? Creo que es posible y que es indispensable, para ofrecer al niño la posibilidad de realizar un armonioso recorrido de maduración; es decir, creo que es indispensable para "educar" al niño.

Vittorino Andreoli, en su "Carta a un docente", dice: *"Me parece importante subrayar que la escuela educa y, por lo tanto, se introduce en el enseñar a vivir, y la vida no es la aplicación fría de un programa, sino la capacidad de conocer las emociones y sentimientos, y saber relacionarse con el otro-por sí solo".* (1)

Quisiera enfocar en especial algunos ejes alrededor de los cuales giran las propuestas de nuestra escuela y el crecimiento del individuo y del grupo que se cruzan constantemente con afectos, emociones, aprendizajes:

- Los rituales
- El placer de moverse, jugar, transformar el mundo
- El sistema de actitudes del adulto como condición previa para un grupo cooperativo

Los rituales

Antes del ritual inicial de la sesión de práctica psicomotora, en nuestra escuela cuidamos de un momento que yo llamo "ritual previo": nos reunimos y, uno por uno –a veces en pareja– los niños reparten a los compañeros los calcetines antideslizantes y ordenan las zapatillas que, naturalmente, se han ido quitando.

El niño que tiene esta tarea, siempre la realiza con mucho cuidado: se trata de una tarea que gusta mucho. Nosotros prestamos atención a la organización por turnos. En los turnos existe una frustración positiva de la espera.

A continuación, se procede al ritual en sí. Se acoge a los niños y se recuerdan las condiciones. Hay unas prohibiciones: hacer daño, destruir el material, destruir los juguetes de los demás y volvemos a repetir algo que gusta mucho y los niños nos recuerdan que digamos: "cuidad de vosotros mismos y de los demás".

Y los niños asumen bien esto, porque siempre tienen la libertad de actuar. Aucouturier lo ha dicho muchas veces: la ley no puede ser asumida si no es viviendo una dimensión de PLACER y de SER.

Y también dijo una frase que a menudo me acompaña en mi quehacer en la escuela: *El "no" no puede ser asumido sino dentro de un "sí" emocional y compartido*. Es decir: yo te reconozco, te acompaño, reconozco tu placer de actuar y en esta profunda relación de comunicación el niño podrá asumir el "NO" externo.

En el taller, en cambio, el ritual de apertura consiste en una rima infantil. Por turnos, los niños reparten a los compañeros una cajita, en cuya tapa pone: el nombre del niño y una pequeña imagen que ayuda a leer el nombre del propietario (más tarde, ya no será necesaria la imagen para leer). En

Por su parte, el agresor o la agresora goza de mayor popularidad entre sus compañeras y compañeros, a algunos de los cuales impone respeto y a otros, miedo. Cree que puede ejercer el abuso de poder a través de la agresión. No siente empatía hacia los sentimientos de los demás, interpretando que sus actos están justificados por la provocación de los otros. La falta de culpa le impide restituir o reconocer sus actos. Tiene dificultad en el control de la ira, autocontrol y, en general, en las habilidades sociales para saber convivir en sociedad.

Términos semánticamente tangenciales al de violencia escolar

Un término muy próximo al de violencia es el de **agresividad**. El hombre posee, como la Psicología Educativa ha estudiado profundamente, una agresividad natural que, formando parte de su compleja naturaleza biosocial lo recibe a través del patrón heredado y le permite elaborar respuestas defensivas y adaptativas, sobre las cuales puede incidir el aprendizaje. Además, ese mismo patrón heredado le dota a la persona de una refinada capacidad de comunicación a través del lenguaje que la distancia definitivamente del resto de los animales y que unida a otra capacidad, la de desarrollar vínculos afectivos y esquemas morales, hace posible un comportamiento social, comunicativo, racional y moral.

En cuanto a los **malos tratos**, también conocidos como **bullying** entre los anglosajones, son un tipo de relaciones sociales entre estudiantes, configuradas bajo un esquema perverso de dominio-sumisión, que incluyen esquemas rígidos de pautas a seguir y en las que uno de ellos ejerce un poder abusivo y perverso sobre el otro, al que le resulta muy difícil defenderse. Investigaciones sobre el tema (Debardieux & Blaya, 2001) ponen de manifiesto que se trata de un fenómeno que se da en la práctica totalidad de las escuelas, lo que le convierte en motivo de preocupación de primer orden en las instituciones escolares y en objeto de estudio privilegiado de numerosos trabajos.

Por lo que respecta al término **conflicto**, a pesar de que existen numerosísimas formas de entender la realidad a que alude, los rasgos más compartidos entre todas ellas, las recoge la definición de Rubin, Pruitt y Kim (1994), como divergencia percibida de intereses, o una creencia de que las aspiraciones actuales de las partes no pueden ser alcanzadas simultáneamente.

Desde una perspectiva ecológica, el conflicto es un proceso natural que se desencadena dentro de un sistema de relaciones en el que la convivencia va a generar inevitablemente una confrontación de intereses, de la cual surgen la rivalidad y la competición. La naturaleza social, comunicativa e interactiva del ser humano, es también una naturaleza conflictiva. En ese sentido, la comunicación no sólo permite la expresión del conflicto, sino que, a menudo, lo genera, porque confronta valores, principios de actuación (Beltrán, 1998).

Factores implicados en la violencia escolar

Para entender el fenómeno de la violencia escolar, es decir de aquella que se da en las escuelas, es necesario tener en cuenta que en su génesis y desarrollo se ve implicado todo el entorno escolar, desde los sistemas de comunicación a las diferentes formas que adopta el poder o los estilos de convivencia que se dan en la institución escolar.

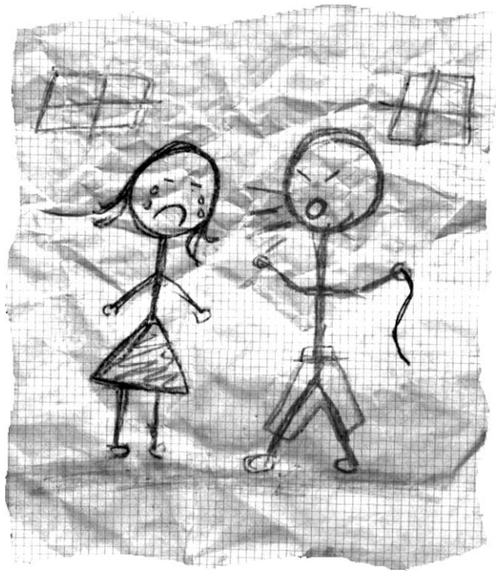
Uno de los sistemas que más escapa al control del profesorado es el que constituyen los escolares entre sí. Las alumnas y alumnos se agrupan y conviven con sus iguales, generando sus propios sistemas de normas, símbolos y convenciones, construyendo una subcultura que juega un importante papel en la socialización, ya que se convierte en una fuente de modelos y pautas de comportamientos.

El aprendizaje del modelo "dominio-sumisión"

Las chicas y chicos aprenden desde muy pequeños la ley de la reciprocidad social, es decir, la igualdad de derechos y deberes entre los iguales. En efecto, uno de los modelos que se aprenden, en el ámbito de los iguales es el esquema, denominado por Ortega (2001) "dominio-sumisión", es decir, a controlar la propia agresividad y a poner límites a la que procede de los demás. No obstante, surgen hoy chicas y chicos que se acostumbran a dominar a los otros y chicas y chicos que aceptan la sumisión.

Perfil del agresor y de la víctima

Diversos autores, como Olweus (1993) o Isabel Fernández (2001), han llevado a cabo estudios para intentar describir el perfil del agresor y de la víctima. Las víctimas presentan, como características compartidas, entre otras: una baja popularidad entre sus compañeros/as, producen el rechazo suficiente como para no ser capaces de recibir la ayuda de sus iguales, padecen miedo, baja autoestima tendencia a la depresión, dificultades en la comunicación y relación con sus colegas, falta de asertividad y seguridad en si mismas y suelen interpretar que el problema está dentro de ellas mismas y, en algunos casos, que se lo merecen, lo que inhibe sus posibilidades de comunicar su situación a otras personas.



la cajita hay unos pequeños objetos que simbolizan las diferentes rimas.

Estos rituales de apertura gustan mucho, y sirven también, como decía el zorro al Pequeño Príncipe (2), para "preparar el corazón", para comprender lo que está a punto de empezar.

Además, el ritual anuncia la regularidad del retorno de aquel momento placentero.

Aucouturier, a menudo, recordaba: en esta regularidad, el niño ya se encuentra ante el espacio y el tiempo. Pero en el neonato, espacio y tiempo están aún confusos. Por lo tanto, la regularidad del retorno de estos objetos de placer permitirá al niño, en el futuro, situarse en el tiempo. Y esta regularidad –es decir, estos cuidados que vuelven en el tiempo y en el espacio– evita al niño vivir una ruptura en su continuidad de existir, porque todo vuelve regularmente.

A menudo, la escuela no tiene en cuenta la importancia de estas repeticiones regulares, y cambia continuamente situaciones, ofrece estímulos –a veces, creo, demasiados– que van a estresar psicológicamente al niño.

También existe el placer –fuera del taller– de escribir las cantilenas con la ayuda de la que nosotros llamamos "fotocopiadoras": una gran caja de madera, cuya superficie superior es de cristal y dentro tiene una luz (la hemos hecho construir hace años bajo indicación de Sonia Compostella) (3) que atrae siempre mucho a los niños. En la superficie de cristal se apoya una hoja, en la que está escrita la cantilena; sobre ella se pone otra hoja, blanca, en la que el niño puede escribir, recalcando, las letras, las palabras. Existe el placer de escribir, aprender a escribir con placer.

Habría que preguntarse en qué medida este placer está relacionado con los significados del ritual, qué profunda resonancia interior tienen los rituales. Hay que preguntarse acerca del placer de aprender y sobre cuáles son las situaciones que lo favorecen.

¡Cuántas cantilenas he visto escribir durante todos estos años! El pasado año las he recogido en una hoja muy grande, las he colgado en un espacio del taller y una mañana los niños, sorprendidos, las han encontrado allí esperándoles. Estaban entusiasmados. En aquella gran hoja estaban los estilos y el empeño de todos. Y el ritual también puede asumir esta visibilidad.

Además, está el ritual de clausura del taller.

Hay unos libros disponibles, que he preparado para el grupo; las imágenes tienen siempre mucha fascinación. Además, dejar los libros al alcance significa también permitir amarlos.

El taller no es un tiempo de escuela obligatorio, y los que terminen antes que los demás, tienen a su disposición los libros. El libro, por lo tanto, es iden-

tificado como un placentero, y también personal, ritual de clausura del propio tiempo de acción.

Sin embargo, los rituales también "contienen" espacio y tiempo y, a menudo, son precisamente los niños que más necesitan límites los que aprecian en mayor medida los rituales.

El placer de moverse, jugar, transformarse a sí mismo y al mundo. El sistema de actitudes del adulto como condición previa para un grupo cooperativo

Volvamos a la práctica. El inicio de la sesión, la caída del muro, la destrucción de lo que ha sido propuesto por el adulto; o, por decirlo como Aucouturier, la transformación de lo que ha sido propuesto, preparado por el adulto.

Pero también puede existir la posibilidad de reconstruirlo para volver a echarlo abajo. Esta propuesta repetida, va a atenuar las tensiones tónicas, las tensiones de la musculatura y el placer de destruir lleva continuamente al niño a construir y a crear.

Sin embargo, ésta es una propuesta que no siempre se hace. Puede hacerse –nos ha ocurrido pocas veces– si en el grupo observamos tensiones.

Luego está el salto: subir, estar arriba, dominar el mundo desde lo alto, prepararse para dejar los apoyos, abandonarlos; el cuerpo en el vacío que pierde las referencias, el impacto en el colchón, que proporciona el reencuentro con el cuerpo, que ayuda a sentir la piel, que actúa como frontera entre lo interior y lo exterior, la piel que contiene. Los niños tienen el placer de experimentarse a sí mismos en el salto. Cuanto más "unido" se sienta el niño, más habrá alcanzado una unidad de sí mismo, más podrá permitirse en el salto. Los niños inventan saltos: saltos en los que asumen riesgos, saltos con voltereta en el aire, saltos desde muy arriba.

Pero también hay saltos sin carrerilla, sin empuje, casi como dejarse caer en vertical. Detrás de esto hay una historia. Intentar escucharla significa poder ofrecer, a aquel que es portador de esta historia, una mirada participativa. Una mirada que es espejo de placer, una mirada que escucha, sostiene, transforma, una mirada que puede permitir al niño hablar de sí mismo cada vez más y cada vez mejor, una mirada que es una respuesta.

Y es la calidad de la respuesta la que facilita la trasformación.

D.W. Winnicott dice: *"Muchos lactantes deben tener una larga experiencia de no verse devolver lo que ello dan. Miran y no se ven. de ello se derivan unas consecuencias"*. (4)

El deseo de ser mirados, reconocidos en lo que hacemos y por lo que somos, creo que nos acompaña durante toda nuestra vida.



Visitación Pereda es pedagoga.
Trabaja como profesora y coordinadora de Formación Continua de la Universidad de Deusto (Bilbao).

Violencia escolar: diversidad de etiquetados para una preocupación compartida

Afirma la sabiduría popular que cuando el río suena, agua lleva. En los últimos tiempos, prensa, radio, televisión e incluso foros de debate especializado en temas de Psicología, Pedagogía o Sociología, han prestado su cauce a un abundante caudal de noticias y debates sobre el tema de la violencia escolar. Esto ha dejado mella en la opinión pública, creando una convicción generalizada de que los muros de las escuelas silencian un importante número de lamentables episodios en los que la convivencia cotidiana se ve alterada por el miedo, el acoso, la amenaza o la agresión.

¿Qué es y cómo se genera la violencia escolar?

Si es cierto que para periodistas, profesores, familias y ciudadanos el tema de la violencia escolar parece haberse convertido en un lugar común, que ocupa con frecuencia su pensamiento y anima su discurso, no lo es menos que con estas palabras se alude a una gran variedad de conceptos, cuyas diferencias intentaremos dejar claras.

Destacamos la definición de Ortega (2000) de la violencia, como el ejercicio agresivo físico, psicológico, social o verbal mediante el cual una persona o grupo de personas actúa, o estimula la actuación de otros, contra otra persona o grupo, valiéndose de las ventajas sociales que le proporciona su situación física, psicológica o social.

La violencia supone el uso deshonesto, prepotente y oportunista de poder sobre el contrario. Se trata, por tanto, de un proceso interpersonal, un comportamiento de agresividad gratuita y cruel, que denigra y daña tanto a quien la ejerce, al agresor, como a quien la padece, la víctima.

En la cocina, hay una calefacción de gas; es sobre su placa de mármol negro donde su madre se sienta para recuperar calor entre cliente y cliente. También está la mesa sobre la que su abuela coloca el gran barreño de plástico amarillo para bañarle.

Es también en esta mesa donde elle termina sus cenas, sola, su exilio del comienzo de la velada.

Los demás están en el salón, mirando la televisión. A ella no le gusta comer su sándwich de cena. Eso les irrita, ya no saben qué hacer para que se rinda, para que haga lo que ellos quieren, lo que ellos han decidido. Ultimo descubrimiento, ¡el exilio temporal!

Pero ella ha encontrado un truco. La mesa de cuatro patas de metal hueco, y en sus extremos superiores unos orificios, por los que ella deja caer los mendrugos de pan. Es por que quiere acabar más rápido y poder reunirse con ellos delante de la pantalla.

¡El exilio, es demasiado penoso para una niña de ocho años! Ellos no lo han entendido.

De todas las puertas, ella prefiere la del jardín. Se escapa por ella en cuanto puede, para ir hacia el columpio.

¿Que idea tan genial has tenido, San Nicolás! Ella se sube, es grande, ve las cosas desde arriba.

Se cuelga boca abajo, ve el mundo al revés. Su cabello rubio acaricia el césped, se mezcla con la hierba. Pone sus manos sobre el suelo, suelta las piernas de la barra, hace el pino, se cae, rueda sobre la hierba. Topa con una hormiga, una mariquita. Esta se apresura sobre su mano, sobre su dedo. El pequeño caparazón rojo con motas negros se abre, el insecto abre sus finísimas alas y emprende su vuelo.

Ella se sienta sobre el asiento rojo de madera, se aferra con sus pequeñas manos a las dos cadenas gruesas. Empuja el asiento hacia atrás, se pone de puntillas, se aleja del suelo, el columpio se anima. Estira las piernas, las dobla, las vuelve a estirar, las dobla, rítmicamente. Coge velocidad, coge altura.

Siempre más rápido, más alto. Se mece y canta:

"Así como los reyes magos en Galilea seguirían la estrella del pastor…"

Sus pies se alzan hacia el cielo, va a emprender el vuelo… Y si soltara sus manos…

"Donde tú vayas, yo iré"

Suelta una mano

"Fiel como la sombra"

Suelta la otra mano

"Hasta llegar al destino…"

Salta ahora. ■



También hay saltos que tienen una profundidad mínima.

Con el grupo de tres años, a menudo no es factible el salto desde las espalderas, pero si el deseo de saltar existe, es posible encontrar y ofrecer simples soluciones, como el alféizar de una ventana. Observo a una niña de tres años: para ella aún no es posible enfrentarse al vacío. El deseo de saltar está dominado, pero por la necesidad de llenar de inmediato el vacío. Y la solución puede ser bajar: la pierna tendida hacia abajo, los brazos abiertos en busca de un equilibrio, la tensión del esfuerzo, la sonrisa que confirma el éxito de la hazaña. Para ella, esto sigue siendo un salto. Es necesario que el adulto capte, en el niño que lo realiza, la satisfacción y la toma de seguridad en sí mismo, que esté allí para reconocer esta actuación.

También quisiera apuntar una actitud que a menudo observamos en el grupo: la actitud de cuidar de los demás, que nace de la dialéctica entre el dar y el recibir.

Lo observamos en las sesiones de práctica: Cuando el espacio o los materiales no son seguros para aquellos que deben utilizarlos, hay alguien que se ocupa de hacerlos seguros. Es prever para el otro, cuidar del otro.

Pero ocurre también en el taller: Aquí, una niña se incorpora más tarde que los demás. Su cubo es azul y está vacío. Y mientras yo voy a tomar la arena para ofrecérsela, me doy cuenta que un compañero, con un gesto delicado y amable le da su pajita y un trocito de su hoja de magnolia. Es un gesto verdaderamente hermoso, es acoger al otro.



Y aún más: si un niño no consigue utilizar una herramienta, allí está otro para ayudarle, para animarle a intentarlo hasta conseguirlo.

Yo estoy allí, pero me quedo mirando, no me sustituyo a ellos, no puedo más que aprobar, con una sonrisa, el nacimiento de esta solidaridad.

Entonces, este sentimiento de cuidar de los demás, se puede encontrar en muchos actos de la vida, pero creo que se ve favorecido y puede circular en el grupo si el adulto se queda escuchando, si el adulto es MALEABLE pero ESTABLE, es decir, si es capaz de dejarse transformar por el niño, por las situaciones y, al mismo tiempo, es capaz de ofrecer un "continente" a las dinámicas psíquicas y, por lo tanto, una seguridad.

Vuelvo a la práctica. A veces nace espontáneamente en el grupo la preparación de largas filas de cubos para subirse encima y caminar sobre ellos. Siempre es muy interesante observar cómo se toman los acuerdos y cómo éstos son funcionales para vivir el propio placer y permitir también a los demás que lo vivan. Y además… encontrar un "código de convivencia", es decir, de funcionamiento del juego: quien quiere jugar debe aceptar ponerse uno detrás de otro y… ¡nada de adelantar!

Transformar el mundo: un niño de tres años ha construido un establo (un perímetro de cubos) y en el establo hay vacas y toros (cojines bien alineados). El padre y la madre de este niño, en la vida real, cuidan vacas y toros. Por lo tanto, existe una incorporación simbólica del objeto que parte de la historia del niño y de las relaciones con su padre y su madre.

Además, el mismo niño, en el taller, transformará aún más los objetos –botella y pajita- en toro y me llamará para que yo pueda admirarlo. Luego, lo pintará y también lo modelará. Por lo tanto, existe la construcción mental, existe el acceso a la idea de toro que, más adelante, se volverá más compleja y refinada: cada toro tiene una estructura, un color y otras características que le distinguen de los demás. Y para favorecer estos procesos mentales, es necesario, ante todo, dejar al niño la posibilidad de incorporar simbólicamente los objetos.

De nuevo la práctica. Existen los juegos de llevar los caballos (cilindros) al establo, atarlos bien y luego volver a cogerlos e ir a cabalgar. Aquí, se trata de dejar jugar a estos juegos, sobre todo, y esto ocurre a menudo, cuando observamos en el grupo la capacidad de establecer acuerdos. El adulto no interviene. A menudo, hay demasiada intervención por parte de los adultos. La actitud del adulto es la de permitir al niño jugar libremente, y para los niños se trata de poder estar con una persona dispuesta a sentir, comprender sus emociones y proyecciones. El niño debe poder transformar el mundo.

Y también los juegos de cabalgar juntos, incluso tres, en un caballo/cilindro. Todo el placer de los contactos y de la posibilidad de sincronizar el movimiento de uno mismo con el de los demás. Es llenarse de placer.

Observo a menudo que estas experiencias dejan en el niño una secuela de placer que se convierte en condición previa para otros acuerdos futuros en el grupo.

Hay el juego de estirar y ser estirado con cuerdas o trapos y vivir las rupturas; hay aceleraciones y deceleraciones del movimiento y esto da mucho placer al niño.

Pero es necesario establecer acuerdos acerca del juego: Un niño de tres años a caballo de un cilindro; es un niño ruso. Ha empezado hace poco en la escuela infantil, habla aún preferentemente su idioma. Es una de las primeras sesiones. Otro niño se le acerca, hay acuerdos tácitos (en esta situación, creo

Balancearse hacia la libertad por Sabine Michiels

Durante todo el día, ella deambulaba por la casa vacía. Allí afuera, el tiempo varía de un minuto a otro. Tan pronto el cielo es invadido por nubes sombrías de lluvia, como a ratos éstas son atravesadas por los rayos de un sol que nunca se da por vencido. Después de la lluvia viene el buen tiempo…

Se sienta frente a la pantalla, lentamente sus dedos toquetean el teclado. Poco a poco las letras se convierten en palabras, las palabras se convierten en frases, las frases se convierten en texto.

Un texto… La historia de recuerdos, de recuerdos de lluvia que ella quiere exorcizar a toda costa.

Ella busca… ¿Qué rodeos ha dado? ¿En qué encrucijadas se ha perdido? ¿En qué callejón sin salida se ha metido?

Pero, ¿en qué circunvalación de su alma se han encerrado?

Ella no puede ignorarlos más tiempo. ¿Es una cuestión de vida o muerte? Sí, una cuestión de vida… de su vida.

Este recuerdo se desembala como un paquete, un poco apresurada, ella tira del cordel.Ê De un lado, luego del otro. Con un par de tijeras sería más fácil, pero ir a buscarlas llevaría demasiado tiempo. Ella está demasiado impaciente, es ahora, inmediatamente, cuando hace falta abrirlo. El cordel se resiste, ella no abandona fácilmente. Debe resignarse a utilizar las hojas afiladas de las tijeras y cortarlo.

Cortar, interrumpir.

Cada vez que el timbre de la tienda sonaba, su madre abandonaba todo muy rápidamente. La plancha caliente se queda sobre la mesa, la ropa se queda planchada a medias, esperará como la niña pequeña sentada en el taburete. Su madre se ha ido, ella se queda sola en la cocina.

La habitación no es muy grande, hay cuatro puertas, una por la que su madre desaparece y reaparece, la del comedor, la del jardín y finalmente la que da al salón. La pequeña mira al vacío. En este espacio cerrado, ella está sola, espera a su madre. ¿Volverá o no? Lo más difícil para ella, niña pequeña, es quedarse en la niebla.

otras. Se puede seguir buscando en los propios padres o en personas que se invisten como sus sustitutas, es decir, que van a tener que proporcionar el amor total que se da en la infancia (y que el sujeto no obtuvo), cosa ya totalmente imposible en el mundo adulto.

Hacer frente a esos sentimientos es doloroso; en muchas ocasiones se ocultan y se reconvierten para no acercarse a una realidad que nos dice, que no recibimos en nuestra infancia aquello que tanto anhelábamos (y que con intensidad seguimos anhelando), y eso supone una carencia que debemos integrar. Hacer eso reaviva sentimientos negativos hacia nuestros padres, que quizás incluso en este momento se hayan convertido en personas dependientes de nosotros y nos estén pidiendo aquello que ellos no nos dieron. Y aquí se abre un baúl de conflictos que reúne esencias como el perdón, el abandono, el odio, etc.

Éste podríamos considerar que es el núcleo del libro, para ilustrar su tesis, la autora selecciona las biografías de personajes como: Virginia Wolf, Arthur Rimbaud, James Joyce, entre otros. Esto lo hace en un primera parte, y en la última selecciona biografías de personas no célebres, que también sufren o han sufrido. No decepciona el libro en la valentía con la que trata un tema que es tabú. "El amor por obligación no es amor; a lo sumo, conduce a una relación fingida, una relación «como si», sin verdadera comunicación, a un ejercicio de cordialidad que, en realidad, no existe; que oculta a modo de máscara el rencor o el odio, pero que nunca conduce a un encuentro auténtico" (p. 147).

Alice Miller, tiene otros muchos libros: "Por tu propio bien", "El saber proscrito", etc. Durante años estuvo ligada al psicoanálisis, pero al ir elaborando su obra, lo fue abandonando. A través de todo ese recorrido, define claramente su postura y los temas claves; el cuestionamiento, en profundidad, de la obligatoriedad del amor paterno/ materno-filial, la intensidad de las vivencias infantiles, el maltrato y sus huellas, la autenticidad de las relaciones, la represión emocional. "En mi infancia tuve que aprender a reprimir mis reacciones espontáneas a las afrentas –reacciones como la rabia, la ira, el dolor y el miedo- por temor a un castigo. Más tarde, en mi etapa escolar, me sentía incluso orgullosa de mi capacidad de autocontrol y de mi contención. Creía que esta capacidad era una virtud y esperaba verla también en mi primer hijo. Sólo cuando pude liberarme de esta actitud, me fue posible entender el sufrimiento de un niño al que se le prohíbe reaccionar de manera adecuada a las heridas y experimentar su forma de relacionarse con sus emociones en un entorno favorable, para que más adelante, en su vida, en vez de temer sus sentimientos encuentre en ellos una orientación" (p.132).

En www.alice-miller.com, podéis encontrar muchas otras cosas; siempre está el problema de los idiomas, pero está la opción del francés o del inglés. Hay cartas, artículos, libros, etc. ■

que el dominio del italiano es casi superfluo), se ata una cuerda alrededor del cilindro, inicia el juego de estirarse y a continuación, el cambio de rol –aquél que antes estiraba, ahora es estirado– que creo que es un índice importante de maduración. No es tan previsible; hay niños a los que les cuesta trabajo llegar a ello.

Bruno Bettelheim lo expresa bien: *"Jugar con alguien significa, en efecto, reconocerle como otra persona; significa que ella y yo podemos sentirnos similares hasta el punto de ser capaces de interactuar".* (5)

Y en la escuela ¿qué le damos al niño para que transforme el mundo? Vuelvo al taller:

Un simple objeto: una botella de plástico reducida, cortada, dos pequeños agujeros en el tapón para experimentar con ligeras coladas de arena. Objetos que no cuestan nada pero que son muy agradecidos por todos.

A menudo los niños me dicen: "yo quiero venir aquí muchos días". Lo que estoy ofreciendo, creo que responde a la necesidad profunda del niño de actuar sobre el mundo y, repito, transformarlo.

Tiziano Loschi dice *"El cuerpo de cada niño tiene hambre de crecer y necesita los alimentos precisos. Sus manos tienen hambre de tomar el mundo entre ellas y necesitan ser libres de hacer y explorar. Limitarlas con una programación basada sobre el uso de fichas para colorear, significa impedir que éstas se midan con el mundo para enfrentarse sólo con sustitutos de la realidad".* (6)

Una niña de tres años: no hace más que experimentar con trasvases. Usa un simple envase que contenía requesón. Herramientas preciadas, juguetes de coste cero, adaptables –al contrario que la mayoría de los juguetes- a la exigencia del momento. Objetos que devuelven al niño los efectos de su acción sobre el mundo.



Paso de nuevo a la práctica. En cada sesión, asistimos a la construcción de casas, casas de diferentes tipos. La casa es un espacio de protección en el que el niño se siente seguro, es su propio espacio y el espacio de los demás, espacio del niño y espacio de la madre, del padre, de los padres. Y dentro de las casas, a menudo se preparan camas que también evocan las relaciones afectivas con los padres.

En estas camas, hay a menudo todo un juego de seguridad, en el que se cuentan historias, se canta

una nana y luego el juego de ficción de dormir, hay enfermedades y curaciones.

Sin embargo, de estos espacios también se puede excluir a los demás. Asistimos muchas veces a las "exclusiones", sobre todo en el grupo de tres años. Para llegar a aceptar, antes es necesario haber podido excluir. Aquí también hay una dialéctica: aceptar-rechazar.

Paso ahora a un momento de vida en la sección, uno de muchos. Tenemos a disposición un pequeño cuarto, dentro hay unos pocos objetos: algunas cajas de cartón grandes, unos cojines, algunas telas grandes. Materiales simples, que pueden ser utilizados continuamente de forma simbólica y transformados.

Existe, por parte de los niños, un gran placer al jugar en este lugar algo apartado, algo fuera de la mirada del adulto, lugar en el que es posible, "transformando", vivir las situaciones más dispares. Voy a contar una de ellas: una mañana, un grupito de cinco niños inicia un juego. Observo que están fuertemente implicados en los papeles que están viviendo. Más tarde, les pido que me lo cuenten. Experimentan placer al hacerlo.

Me cuentan de unos cocodrilos que disparan, sangre, muerte. Pero también de papá y unos médicos que curan, medicinas que pueden curar.

Juegos aparentemente cruentos, pero es jugando con los miedos –y el miedo es un componente del crecimiento– que es posible tomar distancias de ellos. Es interesante en el juego la presencia de estas figuras que curan –el médico, papá–, que aseguran la vida. Me parece que hay una identificación con la madre –o en todo caso con las figuras parentales– que con sus cuidados aseguran la vida al niño.

Pero el juego simbólico tiene muchos matices. Dentro del taller, una mañana, un niño de tres años me ofrece café y Coca-Cola (un vasito lleno de arena en el que ha puesto una pajita). Lo acepto y digo que está exquisito.

Estos juegos que los niños repiten una y otra vez, son acciones de simbolización de la realidad: el niño sabe que no es realmente café lo que me está ofreciendo, y sabe que no lo beberé, sino que fingiré beberlo. Estamos utilizando unos símbolos: símbolos de objetos y símbolos de acciones. Sin embargo, es de donde parten todos los demás, y más complejos, mecanismos simbólicos: la escritura, las matemáticas y otros muchos. Y precisamente porque conozco su importancia, me presto al juego.

Vuelvo a la sesión; a la narración de la historia. Aucouturier ha hablado muchas veces de placer de existir, placer de jugar, placer de pensar. Ahora, quisiera intentar hacer "visible" el paso del placer de existir y jugar al placer de pensar.

Contar una historia es permitir al niño funcionar a nivel mental, sin pasar a través del movimiento. En la escucha de la historia hay movimiento de imá-

resumen

El cuerpo nunca miente de **Alice Miller** es el título de un libro absolutamente recomendable, cuya reseña nos hace Mª José Intxausti.



Mentiras

Además de escribirlas, leo las reseñas, llegas al libro un poco "preparado". Otro camino más impulsivo es el dejarse cautivar directamente. A veces las portadas han sido el anzuelo; otras, el título. Así es como llegué a este libro, leí el título y... "El cuerpo nunca miente", su autora Alice Miller (2005) en Tusquets. Y lo leí.

Ya en el prólogo la autora advierte: "El tema principal de todos mis libros es la negación del sufrimiento padecido durante la infancia" (p.9), y sigue con una matización que considero importante: "Llamo "emoción" a una reacción corporal no siempre consciente, pero a menudo vital, a los acontecimientos externos o internos, por ejemplo el miedo a la tormenta, o la irritación que produce saberse engañado, o la alegría al recibir un regalo deseado. Por el contrario, la palabra "sentimiento" hace referencia a una percepción consciente de las emociones; de modo que la ceguera emocional es un lujo que sale caro y que la mayoría de las veces es (auto)destructivo" (p.10). Si el prólogo venía así, la cosa se ponía interesante.

La criatura, que es alguien claramente dependiente, no puede entender por qué no recibe el amor que tanto necesita. Eso provoca en ella sentimientos negativos que teme descargar en sus padres porque, en ese caso, ellos sí tendrán un motivo para no quererle, ya que es mala. Por lo tanto, se refuerza la represión de los sentimientos negativos, se emplea mucha energía en contener una expresión espontánea; esta represión, al final, se amplía tanto a las emociones positivas como a las negativas, y la relación se construye en una total ambivalencia que no permite la espontaneidad de ninguna de las partes. Ese amor que no se recibió en unas condiciones, que la infancia hace que sean excepcionales, por su intensidad afectiva, es el amor que se sigue buscando en la edad adulta cuando ya las condiciones son

En el área teórica tuvimos el gran placer de contar con solemnidades a nivel profesional y humano que enriquecieron nuestra práctica en el día a día. La teoría nos dio mucha "luz", con respecto a nuestra práctica en la sala de psicomotricidad con niñas y niños. Siento que en este espacio, con gran acierto y claridad pudimos "colocar" y clarificar, lo que veíamos en la sala, desde nuestra experiencia en el trabajo con el niño. Se me vienen a la memoria, varias clases y encuentros, pero hay una clase en especial, que recuerdo con José Ángel Rodríguez, en la que me reafirmé mucho más en mi decisión de continuar en este camino. Recuerdo también con mucha emoción el "gran" y placentero encuentro con Bernard Aocouturier. Tuve el privilegio de que supervisara una de mis sesiones, recuerdo lo nerviosa que estaba, aunque, mis amigos y amigas decían que no se me notaba, yo me sentía "una gelatina", fue una increíble e intensa experiencia, de la cual me quedan muchas "luces". ¡¡¡Qué tarde aquella!!!

En el área de la práctica, nos pedían que presentáramos un caso determinado y que junto a nuestro grupo de trabajo, acompañados de una tutora o tutor, realizáramos un seguimiento continuo de los avances o retrocesos de nuestro trabajo psicomotor de ayuda con el niño o niña en cuestión. Hice la elección del caso dentro de un grupo educativo que yo acompañaba como psicomotricista, dentro de una dinámica escolar. Luego, al proponer al colegio un espacio de ayuda, para determinados niños y niñas, empecé a acompañar a este niño dentro de un espacio individual de ayuda psicomotriz.

Fue una experiencia intensa y muy movilizadora. De mucho aprendizaje y enriquecimiento personal y profesional. Tuve la gran suerte de trabajar en equipo con la andereño (maestra) de este niño, con resultados positivos y ventajosos, sobre todo para el niño en mención, que mostró prontas mejorías durante el proceso de ayuda.

Esta formación que decidí continuar, implicó e implica mucho de mí. El ser psicomotricista, va más allá de cumplir un horario, una rutina o hacer sesiones, para mí es una opción de vida y como tal pertenece al orden de la evolución, de la transformación. Fueron dos años y medio de muchísimas experiencias, aprendizajes, encuentros, desencuentros, amistades, aventuras…

Realizar la formación fuera de mi país, lejos de los míos, ha significado un ANTES y un DESPUÉS, a la vez que una continuidad, un seguir haciendo. Y ha enriquecido la fe que tengo en mí misma y en los demás.

Actualmente estoy nuevamente en casa, en mi País, hace dos meses y medio que llegué (Hoy es 26 de setiembre del 2007) y tengo muy cerquita, tantos momentos, rutinas, situaciones y hasta palabras vascas (euskera) -que aprendí en el día a día con los niños, con uno en especial, al que tuve el placer de cuidar por un tiempo- que cuento y comparto con los más allegados. Euskadi (País Vasco) no sólo es el país donde me formé como psicomotricista de ayuda, es mi segundo lugar, en donde crecí, me transforme, lloré, reí y en donde viví afectos importantes.

Desde aquí un entrañable saludo a todos los que estuvieron, en este camino, los de más cerca y los de más lejos… ■

genes en la mente. La narración de la historia es el medio para despegarse del movimiento, abandonado el movimiento del cuerpo cuando hay un movimiento de pensamiento. La narración de la historia ayuda a dar este paso.

Con el grupo que teníamos el año pasado, compuesto en su mayoría por niños de tres años, durante todo el año hemos contado historias cuyos protagonistas eran dos hermanos: Osito y Osita, papá Oso y mamá Osa. Historias que han estado relacionadas con la separación, el abandono, la devoración. Y, en la narración de la historia, a veces nos hemos detenido, invitando implícitamente a los niños a que siguieran, inventaran. Lo que los niños inventan son procesos de seguridad.

Vamos con las representaciones. Un grupo se queda en la sala para construir con las piezas de madera, un grupo se va al aula para dibujar. Por razones logísticas, debemos mantener esta organización, puesto que el espacio psicomotor es un gimnasio que es utilizado también por chicos de primaria y secundaria.

Aucouturier ha hablado muchas veces de la función del dibujo: en el juego, el niño vive la imagen a través del cuerpo, directamente; en el dibujo, la imagen es vivida como externa a uno mismo. Es la llegada al exterior de sí mismo; hay una atenuación de las emociones y de esta forma se facilita el proceso de descentralización. Hemos aprendido de Aucouturier a no preguntar al niño "¿qué has dibujado?"; sino que preguntamos "cuéntame esta historia". Esto es, le ayudamos a contar la historia de su dibujo, que es además su historia. Aceptamos lo que nos da el niño y le ayudamos a poner palabras a sus producciones, que son producciones de sus propias imágenes interiores.

La hoja para escribir la historia está al lado de la que el niño ha dibujado. En una hoja está la historia trasladada al espacio, en la otra la historia trasladada al tiempo. Por una parte está el espacio, por la otra el tiempo. Y a través de estos pasos, el niño aprende espacio y tiempo, a través de la simbología de sí mismo, de su propia historia y su propio tiempo.

También es interesante observar los rellenos de la hoja; rellenar con el color es, una vez más, llenar la hoja después de haberse llenado de placer a nivel del cuerpo. Y aquí, podríamos hablar sobre los niños que tienen dificultad para llenarse de placer.

También puede existir el modelado. Tras contar una historia de devoración en la que estaba un lobo, pueden aparecer las huellas del lobo, o la caca del lobo. Al mismo tiempo, mientras moldea, el grupo habla de todo ello. Hablan juntos del miedo a ser devorados y el miedo se diluye en las producciones y en las palabras. Es casi una acción de autoseguridad.

Las construcciones

Algunas destacan hacia arriba, como si de un desafío se tratara, como para establecer el deseo de crecer;

algunas son bajas, casi tímidas; otras son amplias y elaboradas; otras más son armoniosas y simétricas.

Todas ellas, nos hablan del niño, son la representación de la imagen de sí mismo. A menudo, en los niños de tres años, vemos unas construcciones planas, aplastadas en el suelo. Lo que se repite mucho es la sucesión de elementos. Me parece interesante volver a encontrarla en el taller.

Un niño de tres años ha producido, con arena de color, una serie de sucesiones de colores: azul- rojo- amarillo-negro y otra vez azul- rojo- amarillo-negro y otra y otra. Estos intentos de poner en orden serial las cosas, se trasladarán más tarde a la matemática y al álgebra y, posteriormente, al sistema binario, que es la base de la tecnología, sobre todo electrónica, de hoy en día.

Sigo reflexionando sobre la complejidad de los procesos de pensamiento que se activan en estos momentos.

Otro elemento interesante es la aparición de la simetría, tanto en las construcciones con las piezas de madera como en el taller. Aquí, a menudo, en las creaciones de algunos niños me sorprenden, me fascinan la simetría y el equilibrio. Pero la simetría es equilibrio. La mayoría de estructuras o edificios importantes (puentes, lugares de culto, de ejercicio de la política) tienen elementos de simetría que se fundamentan sobre la simetría del cuerpo y la reflejan.

Sin embargo, para llegar a esta complejidad, he dejado que los niños, durante un cierto tiempo, experimentaran la posibilidad de crear con casi nada: un cubo de agua azul, arena, sus manos para alisar, compactar, trazar formas simples y dibujos.

Por consiguiente, para llevar al niño hasta la complejidad, creo que es necesario cuidar también el ofrecer los materiales paso a paso: no todo enseguida, antes de que el niño lo desee. Lo que, desgraciadamente, ocurre para muchos, demasiados niños, hoy en día.

Por lo tanto, también dentro del taller: rituales, espacios, tiempos, propuestas, materiales, están pensados con el intento de ofrecer al niño un recorrido de maduración.

Vuelvo a las construcciones. Van hacia arriba. Parecen ser una simbología del crecimiento. Para algunos niños es necesario realizar todo un recorrido de toma de confianza en sus propias capacidades de acción a diferentes niveles –motor, de lenguaje verbal, de relaciones con el otro– para llegar a construir en altura, y cada vez más arriba.

Es posible hacer una conexión entre lo que se produce a nivel de maduración y la aparición de estas construcciones.

También es interesante observar a los niños cuando construyen juntos. La escuela infantil debe favorecer, debe enseñar o construir juntos. Permitir

mentos, sin imaginar que se convertirían en el tiempo, en mis más "grandes" y entrañables amigos. Me acuerdo mucho, de que varios de mis compañeros y compañeras, se acercaron a mí en el descanso y me preguntaron de cómo así me había animado a continuar con la formación, en Bergara y no en otro lugar del mundo más cercano a mi País o de cómo había hecho con los papeles, con la visa, con el billete de avión, entre otras cosas… aquel día, aquel primer encuentro, lo recuerdo mucho.

Nuestra formación, se basa, en tres áreas importantes dentro de nuestro trabajo como psicomotricistas: la parte práctica, teórica y personal.

Iniciamos nuestra primera jornada con una Formación Personal, intensa y productiva. Nuestros formadores, siempre se caracterizaron por su gran acogida y "buen hacer". Este eje de la formación, sin desmerecer a los otros, fue nuestra base, nuestro sostén ya que favorecía a la toma de conciencia de nuestras actitudes, por ende, futuras intervenciones, dentro de la sala de psicomotricidad, además de ser como un espacio regulador que iba marcando nuestro andar emocional, afectivo, con respecto, a nuestra labor de psicomotricistas de ayuda. El grupo al cual yo pertenecía y pertenezco, estaba conformado por 19 personas, todas ellas con mucho que ofrecer, cada una desde su experiencia desde su "estar", enriquecía la dinámica grupal. Todos muy distintos, cada uno con su peculiaridad, siendo el compañerismo, la amistad, los grandes encuentros (con deliciosa comida, música y danza incluidos) y la psicomotricidad, lo que nos unía y enlazaba… mis amigos vascos maravillosos.



Melissa Valdivia es maestra de educación infantil y psicomotricista de ayuda, formada en la Escuela de psicomotricidad Descubrir de Lima y en laEscuela de Pisomotricidad Luzaro de Bergara.

Definitivamente los caminos en nuestra vida, se cruzan, se construyen, a veces son caminos largos otras en cambio algo cortos, algunos placenteros o displacenteros, pero lo que siempre queda es el recorrido, nuestras huellas, lo vivido, lo que hizo latir nuestro corazón…

En enero del 2005, llegué a Bilbao, a mi querido País Vasco, con el objetivo de continuar con mi formación en la Práctica Psicomotriz Aucouturier. Aquí en Lima (mi ciudad natal) había culminado a finales del 2004 la Formación Educativa.

Si bien el deseo de continuar con la formación era uno de mis planes de futuro, no pensé que se daría tan pronto. Fue en una conversación con unas grandes amigas, hablando cada una de sus planes, de nuestras coyunturas y más, como salió este tema. Una de ellas, con mucha fe en mí, me animó, me entusiasmó y me dejó con "el bichito" de la curiosidad, con un deseo en ilusión. Uno de los más grandes impedimentos, para la realización de este deseo, era el tema económico, muy real y cercano, pero decidí intentarlo y, a medida que iban pasando los días y los trámites burocráticos (un desgaste impresionante,) las cosas se iban acomodando y dando por sí solas, iban apareciendo soluciones, alternativas y todo estaba siempre investido por mi ilusión y el deseo de continuar. Fue así como el 31 de diciembre del 2004 me otorgaron la visa de estudiante y con ello, el inicio de un nuevo capítulo en mi vida.

Más allá, de continuar con la formación, sabía que experimentaría nuevas situaciones, conocería nuevas personas, probaría otras comidas, viviría en otra cultura, en otro país… algunos miedos aparecieron, expectativas, ilusiones y también la tranquilidad de saber que llegaba a un lugar en el cual me esperaban con mucha acogida.

Nuestro curso de Formación se inicio un 26 de Enero del 2005, con una reunión en la que estábamos, los alumnos y alumnas, los profesores formadores, el director de la UNED de Bergara… todos. Nos presentaban el curso, los horarios y demás. Aquel día en aquel espacio pululaban en el aire emociones, sensaciones y todo aquello que nace cuando un grupo de personas se encuentran para empezar un "camino" juntas. Algunas personas del grupo se conocían, otras de vista se ubicaban y por supuesto yo, no conocía a nadie, solo tenía en mi mente, nombres, a los cuales pude poner rostro aquel día. Estaba sentada en medio de dos personas que en ese instante eran eso: "dos personas", muy amables y acogedoras que me sostenían en esos primeros importantes momentos.

y fomentar la acción y la creación conjunta, es ayudar al niño a convertirse en un ciudadano. El ciudadano es aquel que actúa para el bienestar de los ciudadanos. Actuar para el bienestar de los ciudadanos, crear conjuntamente es –en el sentido noble de este término– hacer política.

En el taller, así como para las construcciones con las piezas de madera, hay trabajo, creación conjunta.

Laura Restuccia Saitta dice *"Estar en contacto con los demás es una experiencia que se vuelve significativa y fascinante si se ha experimentado y construido el propio espacio existencial, que supone que haya distancia y separación entre uno mismo y los demás. Existe la necesidad de experimentar la distancia de los demás, si se quiere coexistir junto a los demás. La insularidad del propio cuerpo, la defensa de la propia intimidad, la apropiación del espacio existencial, son condiciones indispensables para estar juntos y amar a los demás"*. (7)

Tras vivir suficientemente el espacio de uno mismo –que era en efecto el cubo azul–, ha nacido espontáneamente el deseo de compartirlo con otros. No creo que lo hubieran vivido con tanto placer si hubiese sido yo quien pidiera, quizás muy pronto, un trabajo y un espacio comunes. Quizás lo habrían soportado, pero no deseado. Lo cual es muy diferente.

Es lo que ya he dicho sobre la exclusión de los demás: hay que dejar estas posibilidades, para llegar a un grupo cooperativo, y esto significa, una vez más, ser adultos transformables, de otra forma aparece la rigidez, y la rigidez es represión.

En el taller, primero lentamente y luego en un "crescendo" continuo, asisto al deseo de trabajar uno cerca de otro, y luego juntos. He ofrecido al grupo unas piezas de madera curvadas, similares a puentes, que han empezado a utilizarse como conexión entre un cubo y otro.

Pienso también en todos los procesos mentales que se activan en estas situaciones: procesos relacionales, matemáticos, lingüísticos, topológicos, que se fijan y se convierten en parte de la persona, porque se viven en una situación de placer. Se convierten en un aprendizaje. Se podría llegar a decir –como afirma Vittorino Andreoli– que se convierten en biología.

En cierto momento, alguien ha sentido la exigencia de escribir PUENTE. Han sido pequeños puentes de madera los que han conectado los trabajos y el grupo. Es importante escribirlo.

Aquí, sería quizás interesante desarrollar un debate sobre cómo se puede aprender a escribir, aprender a hacerlo. A mí me gusta pensar en el aprendizaje como Aucouturier lo ha definido: Aprender es una creación permanente.

Es lo que he visto ocurrir en el taller: la escritura se ha convertido, en un crescendo paulatino, en ex-

presión de no mismo. La escritura, que puede ser medio con el que jugar y que se ha convertido en modo y parte importante para expresarse a sí mismo. Aquí, los niños son maestros y alumnos, enseñan y aprenden, y yo no intervengo, si no me llaman ellos o para apoyarles en sus descubrimientos y en este placer de actuar y conocer.

Y aquí me gusta recordar a Paul Le Bohec cuando dice *"La palabra de la escritura puede construirse si no se le prohíbe ningún territorio"* (8). El taller se convierte entonces en un lugar para CREAR Y CREARSE.

En el último periodo de taller, es decir, durante más de un mes, el grupo ha seguido trabajando unido. Los equilibrios son delicados, todo podría caerse y estropearse. Si esto no ocurre, es porque no hay conflictualidad, sino respeto mutuo.



El grupo es cooperativo. Quiero decirlo una vez más con palabras de Vittorino Andreoli: *"Existen expresiones que sólo el grupo puede realizar, y la clase se convierte en ese conjunto extraordinario para hacer escuela. La clase, entendida como lugar en el que cada uno hace para el grupo pero se consagra también como solista"*. (9)

Pero incluso más allá de la práctica y fuera del taller continúan las relaciones, existe esa escuela que a mi me gusta llamar "total".

Una mañana, tres niñas me pidieron que clavara unas tablitas de madera para hacer unos pequeños toboganes, y yo accedí. Otras dos se sumaron, luego un niño. Me pidieron una piscina (ofrecí una cuba de plástico) y que pusiera agua dentro, para que cada uno, por turnos, dejara bajar pequeños animales de plástico. Se sumaron otros tres niños. Y finalmente llega el niño ruso. Son diez alrededor de una mesa. Nunca tuve que intervenir. Saben gestionar espacios y materiales, saben mediar con el lenguaje, saben escucharse y aceptarse. Podría no estar allí, y eso es lo más hermoso que me pueda ocurrir.

Una vez más Vittorino Andreoli: "El docente puede manifestar su propio papel incluso en la ausencia. Porque el docente es interiorizado, y está incluso cuando no está. Puede llegar a ser incluso una presencia que dura toda la vida". (10)

Y en otro bellísimo libro, Dalla parte dei bambini, Andreoli dice: *"De esta forma, a través de estas elecciones, quizás no contribuyamos en mucho a crear un*

expresen tanto con el cuerpo ya sea de cintura para arriba como de cintura para abajo. Porque incluso el baile popular americano contemporáneo, se baila sobre todo de cintura para abajo. El baile Flamenco sobre todo en las mujeres expresan las dos dimensiones, la tierra a la se pisa fuerte zapateándola y el aire acariciando con las manos el cielo como los pájaros. Para mi es uno de los bailes más completos ya que se esas dos dimensiones se unen en un cuerpo danzante.

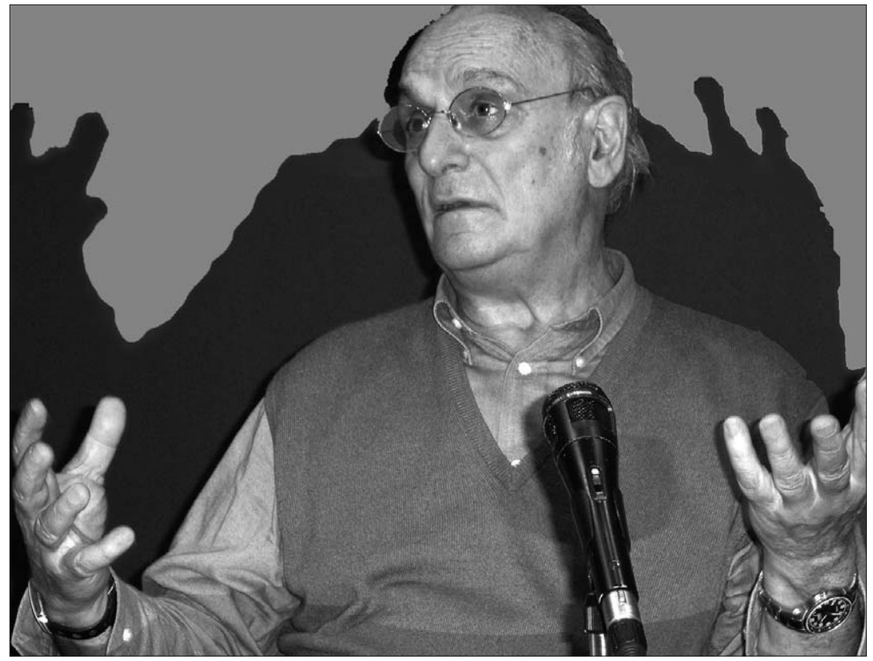
El arte y concretamente el cine tiene para ti un aspecto terapéutico.

El cine para mi es una especie de catarsis de paranoia con la que mientras me dedico a ello, me permite olvidar la realidad circundante, ya que exige una cantidad de pasión y de presión que no puedes olvidarte ni un momento de la creación. Hasta que no he acabado un rodaje no puedo descansar, incluso sueño con él.. Cuando esto acaba ya empieza un trabajo más de oficinista, el montaje es más de archivo a mi me aburre mucho más.

De hecho tú ruedas muchas películas en orden cronológico, siguiendo el orden temporal del guión.

Trato de rodar en orden siempre que puedo porque pienso que es la mejor manera de estudiar la evolución de los personajes a lo largo de la trayectoria del proceso de la película.

Muchas gracias Carlos, en nombre de todos los lectores de Cuadernos de Psicomotricidad por este tiempo y esta intensidad que nos has dedicado.



se había hecho nunca y me parece muy interesante, porque es meter el baile en un mundo abstracto que a la vez representa un mundo muy concreto, hay un juego de realidad y de ficción que me ha interesado mucho y que me gustaría ahondar más en ese sentido.

En tus primeros musicales como Carmen también se encontraba ese juego entre realidad y ficción.

Sí, pero yo me refiero a la violencia política, no tanto a la violencia física del enfrentamiento entre dos hombres por una mujer, que es Carmen. En Tango el desafío es como representar una violencia estructural de un Estado contra las personas. En las películas de ficción todo es más fácil, desde la Caza al Séptimo día, que quizás siendo una de mis últimas películas es la que más se parece a la Caza, ahí aflora la violencia como resultado de las tensiones que se van acumulando a lo largo de la película, en un momento dado toda esa acumulación se desata en forma de catarsis y de brutalidad.

El color de las películas, es decir el Blanco y Negro de la Caza, o el color de las actuales películas tiene algo que ver con lo que quieres retratar de esta violencia.

Últimamente hago las películas en color, yo siempre he querido hacer en color, el blanco y negro me gusta mucho y me parece muy bello, mis fotografías han sido realizadas en un noventa por ciento en B/N, pero yo creo que el color se puede tratar como el blanco y negro, depende de cómo quieras hacerlo, ahora con el digital puedes casi eliminar de la películas los colores, algo que yo había intentado toda mi vida y que no lo había conseguido, es decir atenuar el color en función del dramático, en Séptimo día se juega con el color y en su última parte, la de la violencia el color casi desaparece.

Por lo tanto el color se puede trabajar como un elemento dramático más.

En efecto, al igual que la luz que actualmente no es algo estático y se puede variar la iluminación sobre la marcha del espectáculo. Hoy puedes acentuar si quieres un solo color de la gama y darle un matiz en función de la narración, pero este aspecto a mi particularmente me parece difícil.

En cuanto a la Película Iberia, mencionas las diferencias de carácter en la expresión corporal de los bailes de norte a sur.

Pienso que es una realidad que desde el Pías Vasco hasta Andalucía hay un proceso misterioso, una evolución extraña, desde el Aurresku o Zortziko vasco que se baila con los brazos casi pegados y que es una especie de baile ceremonial, casi religioso que parece que viene de muy lejos en el tiempo hasta que bajas a Aragón y allí la jota es mucho más alegre, hay unas castañolas y todos bailan y se mueven, hay una relación con el País Vasco en cuanto al movimiento de las piernas pero ya no con los brazos. Y vas bajando hasta llegar a Andalucía y allí ya es la soltura total de brazos y piernas. Para mí el flamenco es de los pocos bailes en el mundo que

mundo mejor, pero sin duda haremos que crezcan chicos mejores. Y finalmente, tantos hijos mejores sin duda algo podrán hacer para la realización de esta utopía que es un mundo mejor". (11)

Referencias bibliográficas:

1. Vittorino Andreoli. **Lettera a un insegnante**, Rizzoli, Milano, 2006
2. A. de Saint Exupery. **Il piccolo principe**, Bompiani, Milano, 1989
3. Sonia Compostella. Presidente ARFAP Bassano del Grappa (creo que habría que añadir más)
4. D.W. Winnicot. **Gioco e Realtà**, Armando, Roma, 1990
5. Bruno Bettelheim. **La Fortezza vuota**, Garzanti, Milano, 1987
6. Tiziano Loschi. **La professionalità dell'insegnante** in Infanzia, La Nuova Italia, Firenze, marzo 1990
7. Laura Restuccia Saitta. **Pensare lo spazio nelle istituzioni per l'infanzia** in Infanzia, La Nuova Italia, Firenze, abril de 1991
8. Paul Le Bohec. **Scrivere è anche giocare** in Cooperazione Educativa, La Nuova Italia, Firenze, agosto 1988
9. Vittorino Andreoli. **Lettera a un insegnante**, Rizzoli, Milano, 2006
10. Vittorino Andreoli. **Lettera a un insegnante**, Rizzoli, Milano, 2006
11. Vittorino Andreoli. **Dalla parte dei bambini**, Rizzoli, Milano, 1998

Anexo de la autora

TALLER: lugar para crear y crearse

Se inicia a los 3 años, que es cuando se puede entrar en un taller y encontrar el espacio para dejar que las manos se atrevan, se sumerjan en el contacto con los elementos naturales: tierra, agua, arena, piedras y muchos más, en un espacio propio.

Primero las manos se atreven, y luego la mente se atreve: los pensamientos se estructuran de forma cada vez más compleja, se cruzan, se funden, se enriquecen en la escucha –incluso ya a los 3 años– de los pensamientos de los demás.

El lenguaje verbal acompaña y aclara la acción de las manos sobre el mundo, y profundiza en los matices.

El espacio propio, en el que el contacto es, al principio, sólo con uno mismo, va abriéndose a los

demás; nacen las interacciones, la capacidad de escuchar al otro y al mismo tiempo la demanda de escucha y respeto para con los gestos y pensamientos de cada uno.

Llevo años dirigiendo talleres y, en cada nueva etapa, me siento fascinada por las modalidades con que cada uno se construye a sí mismo, su propio conocimiento, las relaciones con el otro/los otros.

En un taller hay momentos que van sucediéndose: Algunos son densos de silencio, en los que observo el placer experimentado en el contacto con los elementos y en la escucha de sensaciones;

Existen los momentos de crear, con casi nada, a partir de los recuerdos, experiencias, vivencias agradables.

Finalmente, se dejan nacer historias y el placer de contarlas al adulto, que está allí para recibirlas, para comprender su sentido, para favorecer y apoyar los procesos de enriquecimiento del lenguaje verbal.

Y una vez más, llega el momento de juntar los trabajos y los cuentos de cada uno: un grupo de niños que hablan, median, proponen, escuchan, se rozan, invaden delicadamente el trabajo de los demás en un único gran espacio de comunicación, de respeto, de escucha.

Me fascina y me produce ternura el modo con que se intercambian pequeños objetos, con que buscan soluciones para dar a los demás, sin renunciar demasiado a sí mismos, y además las palabras que utilizan... el espacio que buscan para ellos y dejan a los demás para pensar y hablar... es cooperación.

Se puede llegar espontáneamente, sin forzar, al placer de usar la escritura como otro medio más para expresarse. Y aún más, se viven, se captan "conceptos" topológicos, matemáticos; se perciben relaciones espaciales, relaciones causa-efecto; se afrontan los fenómenos que regulan el mundo.

El gesto, al principio casi invasor, se vuelve paciente, atento, delicado.

¡Cuántos lenguajes en un taller!

Yo me ocupo de la dirección: escucho, acojo, recojo, apoyo, valoro, predispongo y modifico espacios, dirijo el avance paso a paso en el proponer y ofrecer materiales, documento.

Pero sobre todo, día tras día, percibo, casi como si pudiera tocarlo, todo lo que cada uno va incorporando: competencias, conocimientos, modalidades de relacionarse con el otro, con los demás.

Me gustaría que el taller se convirtiera en una forma de acompañamiento del niño, del chico, en su recorrido escolar, desde la escuela infantil hasta la secundaria.

La demanda profunda del niño, del chico, es construirse a sí mismo; ¿por qué no imaginar el taller

de ensayos, raramente veréis algo totalmente representado o terminado. Es a través del esfuerzo de los ensayos donde nos aventuramos hacia un camino más acabado, se trata de una apuesta común de hasta donde podemos llegar. Primero trato de ser muy respetuoso con los artistas, para lo cual me he inventado esa especie de decorados minimalistas donde apenas existe algún elemento; esto se ve sobre todo en las ultimas películas de Sevillanas o Flamenco, donde unos paneles de plástico no dificulta ni distrae para nada el trabajo del baile, del cante o de la música. Con la cámara lo que trato es de visualizar aquellas partes, aquellos movimientos, que me parecen más significativos, a veces de manera intuitiva, irracional, el de la cámara es mi punto de vista, mis películas tratan de mostrar la visión que yo aporto a ese trabajo coordinado.

A diferencia de los musicales americanos donde lo que impera es la narración, en tus películas tú te dejas llevar por la emoción del baile.

Existe una diferencia fundamental entre el musical americano tradicional, y es que ellos utilizan mucho el canto, la voz cuenta una historia de amor, Love Story o Cantando bajo la lluvia, mientras en el musical que yo hago el canto va independiente, lo que más importa es el baile. También existe una diferencia en el ritmo, al menos con el cine musical americano clásico donde el respeto hacia los artistas era exagerado, casi siempre se registraba desde un plano general, quizás por el miedo a interrumpir lo que ya estaba mil veces ensayado. A mi en cambio me interesa lo contrario, acercarme a los artistas en los ensayos, coger partes de su cuerpo, colaborar con la cámara en su coreografía.

De alguna manera el ritmo y el espacio de la cámara se sincroniza con el ritmo corporal de los danzantes.

Me parece bastante complejo porque tenemos el ritmo musical, el ritmo del cuerpo humano, la cámara que está allí, tenemos también el color y el ritmo de la escenografía y de la iluminación; son elementos que están ahí y que si consigues coordinarlos aportan un resultado muy agradable. Son ingredientes aparentemente distintos que conforman lo que es un musical.

¿Cómo piensas que se pueden plasmar en el cine ciertas emociones humanas como la agresión, el placer o la violencia, que son temas que has tratado a veces en forma de ficción y en otras de musical?

Tuve una experiencia única, fue con la película Tango, en él creé un valet sobre la represión que había habido en la dictadura argentina. Toda esa parte que yo llamo de la represión con música de Lalo Schifrin es muy potente, hay una zona de tortura que luego se modifica y llega a un escenario muy amplio donde se ven automóviles y la violencia de los militares, está hecho con un ritmo de baile al mismo tiempo que tiene un ritmo dramático y un trasfondo político. Pienso sinceramente que eso no

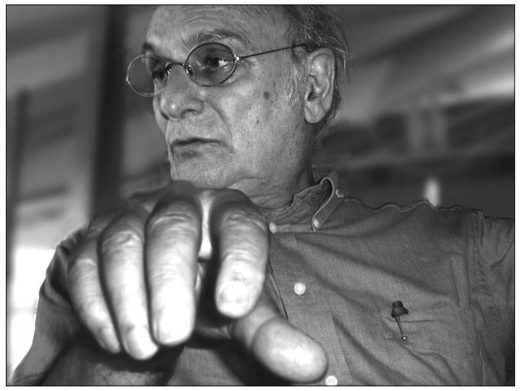
Recorriendo tu filmografía nos damos cuenta que un trabajo tan incesante solo puede ser fruto de un apasionado por su profesión. ¿Qué ha significado para ti, Carlos, el cine?

El cine supuso para mí una nueva perspectiva hacia lo móvil en un momento en el que la fotografía, que había sido hasta entonces mi formato de trabajo, empezaba a quedar limitada para captar el movimiento y la acción. El ver como se mueven las personas para mi empieza a ser fundamental. Arranco mi carrera como documentalista, retratando a la ciudad de Cuenca, pasado luego a contar historias en la ficción. Sin entrar en un análisis psicoanalítico, pienso que mi trabajo en el cine es paralelo a lo que ha sido mi vida, pero con cierto desfase, ya que los guiones que escribo se llevan a la pantalla con casi dos años de retraso. En cualquier caso queda reflejado lo que pensaba en ese momento.

¿Cómo es esa relación con el cuerpo en movimiento, sobre todo en las películas sobre la danza? ¿Y cual es la relación que se establece con la cámara en movimiento?

Tengo que explicar esta relación, retrotrayéndome a mi origen de fotógrafo. Cuando era fotógrafo oficial en el festival de Granada, intentaba estar presente en todos los ensayos de Danza y Música, y llegue a la conclusión que me interesaban mucho más los ensayos que las propias representaciones oficiales. Durante los ensayos se ve el esfuerzo físico, se ve lo que de verdad cuesta hacer una cosa, se ve como se coordina el cuerpo con el ritmo de la música y que aunque en la representación parece fácil, en realidad requiere un gran esfuerzo.

Esto choca a veces con el baile popular que es muy espontáneo. Cuando trabajaba con Antonio Gades, esta paradoja estaba siempre presente, porque él fue uno de los pioneros en codificar el baile Flamenco. Hasta Entonces el baile flamenco era algo muy espontáneo, los bailaores gitanos se unían a la música de guitarra y al cante, pero no había realmente una escuela de baile. A partir del trabajo de Gades todos los bailaores y bailarines, sean payos o gitanos, pasaron por la escuela y actualmente todos pasan por ella. Hoy en día cualquier escuela de baile codifica los movimientos del cuerpo humano en coordinación al ritmo musical de una manera prodigiosa, ¡fantástica diría yo!



¿Y cómo se transmite todo eso con el cine?

Como os decía antes, para mí estas sensaciones se transmiten pensando que todas mis películas tratan

como fondo integrador para la construcción de la identidad y de los conocimientos?

El decálogo de Bruno Munari

TALLER – Lugar de aprendizaje fisiológico: experimentar la alegría de aprender cosas a través de acciones de las que eres el único motor, y hacer algo que depende sólo de ti; sentir las ganas de experimentar sin interferencia de los adultos, que quieren a toda costa explicarte lo que tienes que hacer.

TALLER – Lugar del respeto por el aprendizaje.

TALLER – Lugar del silencio, de la concentración, que envuelven la mente cuando algo te interesa de verdad, sumergidos en estímulos que tocan los sentidos, como en la primerísima infancia, rodeados de materiales, sonidos, colores que se pueden tocar, manipular, aplastar, rodeados de explicaciones visuales de técnicas que se pueden fácilmente realizar.

TALLER – Lugar donde se absorbe la positividad de los demás y se permite a la de cada uno que aflore sin demasiados temores.

TALLER – Lugar de la distensión, de la no-pasividad, donde abandonas los miedos mentales de no saber hacerlo, porque se superan en el momento en que se empieza a hacer.

TALLER – Lugar donde el tiempo no tiene prisa.

TALLER – Lugar paralelo a la escuela, pero muy diferente; no eres ni bueno ni no bueno en algo, no hay notas, no se alcanzan "objetivos curriculares", sino que se aprende de forma natural, la competitividad se vuelve colaboración, el aprendizaje es una acción creativa y no lo haces para agradar a los demás.

TALLER – Lugar de la experiencia de la sorpresa: experimentas cómo funcionan las cosas, y allí está quien te ayuda, sin imponerse, a descubrir con tus capacidades.

TALLER – Lugar de la experiencia de la fantasía: desde una idea nace otra, y la realización concreta de la primera deja espacio a las ganas de ir más allá con la segunda.

TALLER – Libertad de copiar de los demás con el permiso de todos. ■

José Ángel Rodríguez es médico, psicoanalista y psicomotricista. Miembro de la ELP de la Asociación Mundial de Psicoanálisis (París); formador en Práctica Psicomotriz Aucouturier, coordinador de la Comisión de Formadores ASEFOP (Bruselas), profesor de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física, Universidad de Gales-EADE (Málaga); docente de la Facultad de Filosofía-USE (Sevilla); miembro de AEC, APP, AEH X-XI y del Comité Científico de AEPICSE.

Un ensayo sobre losfundamentos éticos de la PPA (1ª parte)

"Non docemus sed propia formatione hominem docemus"[1]

Al Profesor B. Aucouturier y al equipo de Luzaro-Bergara.

Prefacio

Es éste que presento un tema en el que deseaba detenerme hace ya algún tiempo. Nace de la necesidad de pensar la PPA a la luz de dos aspectos, que considero primordiales. Por un lado, la indefinición cada vez más prolija de las prácticas corporales y la laxitud de sus marcos de referencias. La Ley, por venir, de Ordenación Europea de los planes de estudio provoca un debate epistémico, clínico y, por qué no, mercantil en torno a los principios que definen el marco de la práctica educativa y terapéutica que proponemos desde la ASEFOP.

Pero también hay una razón personal. El verme confrontado a lo largo de mi vida profesional al triángulo medicina, psicoanálisis y psicomotricidad, me llevó a cuestionarme sobre los puntos comunes y las divergencias que presentan estos paradigmas. ¿Cómo le explico a un médico lo que es el inconsciente? La filosofía y los grandes pensadores de la epistemología y teoría de la ciencia vinieron en mi ayuda. Escribí algo en torno a esto sobre los Paradigmas que sustentan la PPA y dónde se coloca.

Pero cada vez me interesa, no tanto los modelos sobre los que se fundan las diversas concepciones de la subjetividad (humana), como el poder ir algo más allá. Al modo darridiano[2]: Deconstruir, capa por capa, dichos principios para arribar al "para-sí" que propone nuestra enseñanza. En el caso de que lo sea.

1. Haremos referencia en la segunda parte.

2. De J. Derrida, padre del deconstruccionismo. En arquitectura, deconstructivismo.

Carlos Saura, uno de los directores más internacionales, accedió generoso a esta entrevista, después de un día intenso que empezó con su conferencia en la Universidad del País Vasco, y siguió con la inauguración de una exposición de fotografías de su primera época en la sala de exposiciones del BBVA en Bilbao. Reconocido por numerosos galardones, está considerado como el director que más personifica al cine de autor en España. Entre otras películas ha dirigido Los golfos (1959), La caza (1965), La madriguera (1969), El jardín de las delicias (1970), Ana y los lobos (1972), La prima Angélica (1973), Mamá cumple 100 años (1979), Ay Carmela (1990) y un largo etc.
Entrevista efectuada por Josu Rekalde, catedrático de Bellas Artes de la UPV, e introducción de Miguel Ángel Domínguez Sevillano, formador de Luzaro, Escuela de Psicomotricidad de Bergara y profesor de la UPV.

Carlos Saura

Introducción

Carlos Saura en su trilogía Bodas de Sangre (1981), Carmen (1983) y el Amor Brujo (1986), y más recientemente Tango (1998), presenta de un modo admirable una forma de contar historias; lo hace a través del cuerpo en movimiento: con la magia del baile, con la danza. Es tal la preponderancia de este recurso que se diría que tanto, o más importante que el argumento, es la forma de decir, de contar, alcanzando visos de verdadero protagonismo. Una estructura narrativa particular y peculiar donde el hechizo de la danza fluye constantemente, lo real se diluye en lo ficticio y viceversa: simulacros y paradojas, realidad y ficción, toda una deliberada ambigüedad.

La danza, el baile, conecta con un mundo muy arcaico; es del orden psicomotriz y permite al sujeto reapropiarse de una dimensión sensoriomotriz y emocional más o menos olvidada. Vivir el placer sensoriomotriz es vivir el placer del movimiento; vivir el ajuste tónico es acoplarse al otro, a los otros; sentir las variaciones tónico-emocionales es escuchar al otro, acompañar al otro: es la búsqueda de una plasticidad del tono que se concreta y expresa a través del gesto, la postura, la voz y la mirada. En fin, el baile es la "inconsciencia razonada".

Saura utiliza el cine, como punto convergente, fusión de música, danza, luz, fotografía y teatro, conciliando todo ello y, produciendo imágenes inolvidables de intensa emoción, cargadas de belleza, siempre con trasfondo dramático y rezumando erotismo y sensualidad.

Y toda una metáfora expresada en el texto de la entrevista: "... La tierra a la que se pisa fuerte, zapateándola, y el aire acariciando el cielo como los pájaros…"

Es un placer y un honor contar con la presencia de Carlos Saura entre nosotros.

Entonces: la imagen centripeta lo que el empuje centrífugo de la cadena significante infinitiza, marca y jalona.

La Pulsión se satisface (Real): La Cosa libidinal no reabsorbida por la palabra o la imagen, instaura lo Real de la pulsión. La pulsión es un goce sin cifrar aún, pero tamizado por el primer corte de su intromisión. Su valor de goce es un plus o una falta al valor meramente significante de la letra. Es así que a pesar de un similar sentido la palabra se particulariza en su valor subjetivo. Son lo que llamamos "significantes en lo real". El hecho de la multiplicidad, pero no infinitud de significantes, más que el hecho de ser tomados uno por uno, es su lugar en la cadena misma el que porta un diferente valor libidinal, pulsional. Cada palabra y letra, en cada uno, tiene un diferente valor cuantitativo que le es propio. Por eso el goce es lo más particular, definitorio e inconfesable de cada quien.

Si la imagen unifica y el significante, discreto, estructura, lo real de la pulsión fluye. Si el significante re-presenta, la pulsión presenta. Si el significante instaura el Lazo social, la pulsión es sorda, muda y ciega. Lo real, ex-siste, siendo justo y en tanto esto que excluye al sentido. Es por eso por lo que nunca dos sujetos gozarán de la misma manera.

No hay Relación o encuentro exacto posible con el otro a nivel del goce: otra imposibilidad más aún.

La pulsión es de otro orden. No es significante. Es empuje sin objeto, con un origen, dirección, un valor y siempre circular, de ida y vuelta. Pero parcial, eso sí. Hete ahí, otra gran **imposibilidad: la relación definitiva entre La Palabra y La Cosa-en sí**. Al modo nietzshiano, entre los mitos y la ciencia, o entre las palabras y los números al modo heideggeriano. Más bien será que No-Todo resulta metabolizado por lo simbólico. El "nudo" existe al elemento cuerda, consistente, comenta Lacan en el año 75.

Si el deseo de la falta estructural está siempre insatisfecho, la pulsión siempre se satisface. Y lo hace de dos maneras.

Por la vía del Placer. La tensión se distiende volviendo el organismo a su primitiva homeostasis. El retorno a un equilibrio anterior que restaure su compensación. Es más propio de lo "animal" del individuo en tanto demanda de satisfacción. La cuestión es que la demanda no se agota en su respuesta.

Por la vía del Goce. Camino paradojal pero estrictamente humano. Es el más allá del Principio del Placer freudiano. Una satisfacción que siendo displacentera alcanzara sus propias finalidades. Pero en caso de aspirar a una finalidad última sería la de la muerte: Pulsión de Muerte. Si la pulsión no queda mordida por lo simbólico –ni por otras vías, sintomáticas, fantasmáticas o sublimatorias– conduce siempre a lo peor. Su expresión más pura es el Acto pulsional, donde la suspensión del pensamiento deja al humano librado al capricho de la Demanda de la Cosa como objeto despersonalizado. Es lo siniestro de ciertas prácticas perversas o adictivas, de ciertas patologías crónicas o de ciertas afecciones corporales tan "habituales" hoy en día. ■

Eso me llevó a investigar el estatuto del Cuerpo, no desde una vertiente biologicista, etno-antropológica o evolutiva, sino sobre la relación que establece el Cuerpo con el Ser que en cada uno de nosotros habita. No es tarea fácil, ni puede pretenderse.

¿Cuál sería la "filosofía" que propone la Práctica Aucouturier?

Algo ya sabemos. Sabemos que no se trata de una Hermenéutica, que interpreta los signos corporales en toda una variada serie de significaciones. No es una Moral, en el sentido de la regulación de los actos subordinados a un Ideal previo, sea teológico, sea social. Ni es una Teleología, en el sentido de las finalidades que nos orientan a partir de una consistencia metafísica. Ni, por supuesto, una Teología negativa. Tampoco se trata de la Adaptación al medio como proponen ciertas psiquiatrías o pedagogías aplicadas. Ni de un Naturalismo.

¿Apuntamos entonces a un "nihilismo" postmoderno "blando", en tanto "si Dios ha muerto todo vale" que refería Dostoievski y la consiguiente "caída de los grandes Relatos"? ¿Un Humanismo racional Moderno? ¿Una utopía emancipadora del lumpenproletariado?

No tampoco. ¿Pues?

¿Cuál es la Idea, los priori, que fundan lo que de existente en lo humano-nunca acabado hace dichos y hechos? Pensémos-lo (se trataría de articular acá a Heidegger y Husserl con Freud, Lacan y J. A. Miller. A Derridá con Aucouturier y Deleuze. Sin olvidar a algunos clásicos, claro. Todo un proyecto).

¿Qué versión del Sujeto proponemos?

Si pusiéramos a conversar a Lacan con Heidegger, les propongo detenernos en alguna sutura conceptual que comanda sus derroteros. En las tópicas y topologías que abren el pensar freudo-lacaniano, en sus "invariantes subjetivas", allá donde Heidegger escribe consistencia, esencia y existencia, Lacan los traducirá como Imaginario, Simbólico y Real.

¿Qué determina estructuralmente la triple primera condición antes citada?

Otra manera de anotar los registros, tempranos, en la obra lacaniana, sería la de responder que las lógicas que se expanden y despliegan a partir de este tríptico apenas esbozado las podemos denominar: **La Conformación (Imaginario.), la Satisfacción (Real) y la Interpretación (Simbólico).**

El Sujeto, interpreta (Simbólico): El *Dasein* **(Ser-ahí)**, en tanto pastor del Ser, **es habitado por el Lenguaje**. Lenguaje originario, a-semántico, *Lalangue*[3], cuya misión es horadar, provocar la primera fisura, orificio o falla, vacío o escansión, que dará vida a la Cosa. Es la Represión primaria freudiana, las representaciones de Cosa, los rasgos unianos en Lacan. Hay lo Uno. Pero lo Uno no hace al sujeto. Lo uno hace señales, signos inefables, que son el

3. Término acuñado por J. Lacan en su última enseñanza para señalar una mixtura de real e imaginario.

sueño de los comunicólogos y el azote de los psicóticos. Es **la Alienación** a este trazo –el corte en los lienzos de Lucio Fontana[4]– el que nos aproxima al "litoral". El inconsciente está hecho de litoral; una costa que es cabeza de playa y es de "litos", de piedra (la "roca de la castración" freudiana). Es la escritura de las letras corporales, así sean indescifrables o imborrables al menos por una buena temporada. El Lenguaje, sin embargo es una elucubración de Lalengua[5]. El lenguaje es **la Separación**, la segunda muerte, la sadeana[6], la del significante. Una vez que ha muerto el cuerpo, queda la memoria en su historia genealógica. Alienación a la Separación que el Otro impone. Por eso el inconsciente es el inconsciente del Otro. A costa de que la barra del significado, del sentido y de las significaciones hayan podido operar. Es el establecimiento del 0 como cifra, después de los diversos Uno. El 0. Para o, seriar el 2…n de la neurosis o para suplir la imposibilidad de su construcción con los relatos imaginarios de una metáfora no edípica en el caso de las psicosis.

La separación, entonces, está menos garantizada aún que la alienación, que no necesariamente lo está del todo.

El establecimiento de la barra simbólica, que borra y barre, establece Una imposibilidad sólo pertinente en lo Humano. Mejor dicho, varias. Lo desarrollaremos más adelante.

¿Qué es interpretar? Que ese grito del cachorro humano o el murmullo de mi "voz de la conciencia", ante todo, y es condición sine qua non, me "apela". Me llama, me toca y me a-tañe. Pero además, que "quiere" decir, algo… no lo sé, pero re-quiere de una lectura. El inconsciente es una máquina de interpretar, nos dirá J. A. Miller[7].

Si un "significante representa a un sujeto para otro significante", lo propio del interpretar es elegir. Elegir, ya es perder. Perder, ¿qué? La certeza del signo instintivo, inefable y oracular.

Es decir, introducir, clavar -se dijo que la letra "con sangre entra"- la barrera entre los decires y los dichos y entre lo oído y escuchado, permite tomar al mensaje de la mano para incluirlo en los elementos que componen una Relación. Resultado de esto será la estructuración del sistema significante con unas leyes que le son propias: la condensación y el desplazamiento.

La alienación a lo simbólico trae aparejado, a causa de tal la confusión, el embrollo, lo medio-dicho y el sin–sentido. Perder, en consecuencia, para ganar. Porque en tanto inter-pelado no puedo dejar

4. Lucio Fontana: pintor conceptual reconocido por los cortes y rasgaduras de sus lienzos
5. Término asumido en castellano de Lalangue.
6. Referencia al Marqués de Sade. La segunda muerte, la que pedía para él, no es la del cuerpo orgánico, sino la de la memoria, la de las inscripciones históricas que marcan a un sujeto.
7. Primer Delegado General de la Asociación Mundial de Psicoanálisis y heredero intelectual de la obra de J. Lacan.

de responder. No responder no deja de ser otra manera de responder. "Es únicamente por el equívoco que la interpretación opera" (J. L. 75). El Deseo inconsciente es una de las respuestas posibles a la Falta-en-ser, a dicha sustracción originaria a la que los humanos nos vemos arrojados.

Imposibilidad de Certeza, pues, salvo en el caso de las señales "reveladoras" claro, e **imposibilidad de No Responder**.

Lo que nos pone por delante la **imposibilidad de la Totalidad** en lo referente a los sujetos. La Totalidad está vedada en la materialidad significante, aunque no deje de in-vocarla. De ahí la paradoja de la **"ambivalencia"** afectiva. Por ejemplo, no hay amor sin odio, no hay bondad sin culpa, escribieron tanto Freud como Lacan.

Al límite, a la frontera, a la función de "membrana" que nomina, da significación y por lo mismo localiza y fo-caliza las Cosas, la denominamos los Nombres del Padre. Es condición inexcusable para el establecimiento del Lenguaje.

Efecto de tales imposibilidades será algo tan obvio que no existen, por definición, dos vidas humanas iguales, dos devenires que resulten clónicos, equivalentes. Paradoja constitutiva donde por no terminar de encontrarnos jamás, no cesamos de buscarnos. O, por nunca terminar de decirlo todo, no cesamos de intentarlo.

El Humano, se Con-Forma (Imaginario): Si la entropía significante apela a la Ley para establecer un mínimo orden, será del lado de la imagen donde la castración simule, "semble", encontrar su unificación. Imagen que nace alienada a lo simbólico preexistente, pues si éste, en precario, no se en-cadena a una estructura, difícilmente la forma global tomará figura.

¿Cómo sucede? Los retazos fantasmáticos de la Demanda del primer Otro, denominado Deseo de Madre, prenderán en el cuerpo del bebé conformando una "gestalt", una uni-fixación a partir de la nominación: "tú eres ése". En el tú eres, tenemos el "tú tienes…", del que el cachorro de sujeto se apropia en su júbilo narcisístico. Por eso, el "yo es otro" rimbaudsiano podrá luego afirmar:"yo es no-otro". Doble movimiento de reconocimiento-diferencia de uno mismo y de los demás .Y será en este movimiento espectacular, especular, donde comience a asentarse la primera identidad en tanto conciencia yoica de su realidad. Efectos de este atravesamiento serán: el punto de amarre que es la imagen corporal, la rivalidad agresiva y el placer del Dominio, su función de síntesis y también de desconocimiento. Y la separación del yo ideal y el Ideal del yo.

