cuadernos de Psicomotricidad

Psikomotrizitateko kuadernoak

UNED BERGARA
Escuela de Psicomotricidad

nº 35 - 2ª época
Junio de 2008
5,50 €



Bego Ruiz
Alvaro Beñaran
José Ángel Rodríguez
Manolo Cainzos
Maite Raya
Kepa Murua
Javier Ocejo

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 Rodriguez Ibarrondo
psicóloga, pedagoga y
terapeuta psicomotriz

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

CENTRO DE
RECUPERACION
ESCOLAR

profesionales de la educación

Gabinete psicopedagógico
y
sala de psicomotricidad

Manoli Jiménez

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

Natividad Sánchez Marco
Pedagogoterapeuta
y psicomotricista

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

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

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

HIRUGAR

Psicología, Pedagogía y Psicomotricidad

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

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

CENTRO DE PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA

Diagnóstico, Reeducación y Terapia
Reeducación y Terapia psicomotriz

Ana García Olalla
Pedagoga y psicomotricista

Marian Pascual
Psicóloga y psicomotricista

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

Kiribil

Centro de Psicología y Psicomotricidad



ÁREAS DE ACTUACIÓN

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

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

Colón de Larreategui, 26-1° E - BILBAO **Telf.: 944 24 43 24**

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.

ASEFOP

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:
Bego Ruiz
Álvaro Beñaran
José Ángel Rodríguez
Manolo Cainzos
Maite Raya
Kepa Murua
Jabi Ocejo
Alfredo Fermín

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



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

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

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

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

EDITORIALA 5

EDITORIAL 6

DOSSIER

Bego Ruiz: "La psicomotricidad y la infancia en riesgo social" 7

Alvaro Beñaran: "A vueltas con loas niñas y niños en dificultad y los fantasmas de acción 14

José Ángel Rodríguez: "Un ensayo sobre los fundamentos éticos de la PPA (2ª parte) 17

ENTREVISTA

Manolo Cainzos 27

CUENTA TU EXPERIENCIA

Maite Raya: "Formación Personal... resonancias de "una niña" a "su psicomoricista" 32

RESUMEN

Alvaro Beñaran: "VIII Jornadas de Psicomotricidad" 35

ESCRITOS BREVES

Kepa Murua: "Libertad" 37

HUMANIDADES Y SALUD

Javier Ocejo: "¡Quiero normas!" 39

INFORMACIONES 44

editoriala

Hemen daukagu "Cuadernos de psicomotricidad" aldizkariaren 35. zenbakia. Eta ale honetaz baliatzen gara hazten eta aldatzen ari garela iragartzeko.

Irakurle maiteok: hazi egingo gara, hazten saiatuko gara.

Zuentzat, harpidedunentzat, ez da ezer aldatuko, berdin-berdin jarraituko duzue urtean 2 aldizkari jasotzen.

Horretan aldaketarik ez, baina bai aldizkariaren edukiei dagokienez, proiektu berria sortu behar baita edukiak lantzeko. Aldaketak etorriko dira editorialaren inguruan, Psikomotrizitate praktikaren gainean ikertzeko eta hausnartzeko dinamika eraberrituko da eta.

Proiektu berri horrekin Psikomotrizitate Praktikan sakondu nahi dugu, zorroztasunez sakondu ere. Zuen egunerokoan –hezkuntzan zein Laguntza arloan– baliagarria izango zaizuen zerbait lortzeko ikusmoldea erabili nahi dugu horretarako.

Hurrengo alea -36. zenbakia- ilusiorako eta berrikuntzarako unea izango delakoan gaude. Horretarako, ekipo berria osatzen ari gara, eta ekipo horretako kideak arduratuko dira proiektua aurrera ateratzen. 36. zenbakia ikusteko irrikan gaude. "Cuadernos de psicomotricidad" aldizkari maitearen 3. aroa hasiko duen ale horretan emango dizkizuegu gorabehera guztien gaineko xehetasunak.

Espero dugu zuei hutsik ez egitea.

Bestalde, berri tristea dakarkizuegu, oraintsu hil baita André Lapierre: bihoakio hemendik gure miresmen eta gorazarrea, hezkuntza eta terapeutika arloan halako lan bikaina eta berritzailea egin zuenari.

Gure aldizkari honen bigarren aroari amaiera emango dion ale honetako artikuluekin gozatu dezazuela.

Besarkada bat eta 36. zenbakira arte! ■

editorial

Aquí está ya el número 35 de la revista "Cuadernos de psicomotricidad". Y hoy queremos anunciaros un nuevo momento de crecimiento y cambio.

Estimadas y estimados lectores: Vamos a crecer; lo vamos a intentar.

Para vosotras y vosotros las cosas no van a cambiar en cuanto a que las suscripciones se mantendrán igual: Seguiréis recibiendo, en principio, 2 revistas anualmente.

Pero sí va a surgir un nuevo proyecto en cuanto a los contenidos de la revista y también, eso esperamos, en cuanto a toda una dinámica de investigación y reflexión sobre la PPA, que pueda crearse en torno a esta labor editorial.

Un nuevo proyecto, con el objetivo de profundizar en la PPA, con rigor, y tratando de darle un enfoque que os sirva para vuestra práctica diaria, tanto en el nivel educativo como en el de la ayuda.

Esperamos que el número 36 sea un momento de ilusión y renovación. Un nuevo equipo, que todavía está en proyecto, tratará de sacarlo adelante. Os informaremos adecuadamente en las páginas de ese deseado número, con el que se abrirá la 3ª época de nuestra querida revista "Cuadernos de psicomotricidad".

Esperamos no defraudaros.

Por otro lado, queremos deciros que hemos recibido la triste noticia del reciente fallecimiento de André Lapierre: Vaya desde estas líneas nuestro sincero homenaje y reconocimiento a una importante figura de la renovación educativa y terapéutica.

Para terminar, desearos que, una vez más, que disfrutéis con los artículos de este nuevo número, último de la "segunda época" de nuestra querida revista.

Un abrazo ¡y hasta el número 36! ■

dossier

Bego Ruiz es psicóloga, educadora social y psicomotricista. Trabaja como educadora en el Centro de Atención Integral y Apoyo al Menor Inurri.

La psicomotricidad y la infancia en riesgo social

La Asociación Bidegintza lleva a cabo diferentes proyectos dentro del marco de la intervención social, y entre ellos está el del Centro Inurri, en el que la metodología clave de intervención con las niñas y niños es la práctica psicomotriz de Bernard Aucouturier.

Inurri es un programa en convenio con el Área de Acción Social del Ayuntamiento de Bilbao, cuyo objetivo es contribuir al desarrollo integral de menores de 3 a 8 años en situación de riesgo social, a través de intervenciones educativas dirigidas a las niñas y niños y a sus padres.

Dentro de las actividades con las niñas y niños, destacan las sesiones de psicomotricidad. Trabajamos con grupos compuestos por entre 5 y 7 menores, que acuden al programa 2 días a la semana. La práctica psicomotriz es una metodología que se adapta muy bien sus características y facilita que vayan avanzando en su desarrollo.

Así, Esperanza Fontá de la Escuela Municipal de Expresión y Psicomotricidad de Barcelona sobre un proyecto en un casal de Ciutat Vella (Barcelona) escribe "La práctica Psicomotriz de Bernard Aucouturier constituye, en definitiva, un apoyo al itinerario educativo y al desarrollo personal: físico, afectivo y cognitivo, que, en especial, cuando va dirigida a la infancia de sectores marginales, adquiere un valor compensatorio frente a las carencias de su entorno social: físico, familiar y escolar".

Nosotros, desde la experiencia en Inurri, queremos reflexionar aquí sobre qué nos ha aportado y nos aporta esta práctica:

1) La práctica psicomotriz: una forma concreta de entender a las niñas y niños

La práctica psicomotriz nos ha permitido acercarnos al niño como:

- Un ser de potencialidades

"El niño no es una botella que hay que llenar, sino un fuego que hay que avivar" (Michel Eyquen de Montaigne).

La práctica psicomotriz entiende que el niño, con o sin dificultades, es un ser con un enorme potencial que desarrollar.

Así, Arnáiz y cols. en su obra La psicomotricidad en la escuela (2001) comentan: *"Desde la práctica psicomotriz, es importante resaltar que nuestra mirada y nuestra intervención no se centrarán en las dificultades o limitaciones del niño/a, en su déficit cognitivo o en sus trastornos de comportamiento sino que, por lo contrario, nos interesamos especialmente por aquello que es y sabe hacer según su momento madurativo y afectivo".*

En nuestro caso, esto es especialmente importante, ya que en la intervención con niños en desventaja social, corremos el riesgo de centrar nuestra atención en lo que les falta, lo que no tienen, en lo que no son capaces, etc., con lo que las opciones de éxito se ven mermadas.

- El protagonista de su propio aprendizaje en un medio de placer

"Los juegos infantiles no son tales juegos, sino sus más serias actividades" (Michel Eyquen de Montaigne).

La práctica psicomotriz plantea que la niña es la protagonista de su aprendizaje, siendo el adulto la persona que la acompaña y lo facilita. Además, y para que el niño aprenda, necesita hacerlo en una situación de placer, en la que disfrute del aprendizaje y de las condiciones que envuelven a éste.

"Sabemos (sobre las niñas y niños) que se expresan, relacionan y aprenden de una manera global y que se conocen a sí mismos y conocen la realidad a través de la manipulación, el juego y la experimentación. Habrá que poner el juego como eje central..." (del Equipo de Educación Infantil y Primer Ciclo de Primaria del C. P. Antzuola, en la revista "Aula Infantil" Núm. 1).

Así, desde el Centro Inurri, educadoras y educadores nos vemos como agentes que acompañan y facilitan experiencias, y no como agentes pro-



tagonistas y asistenciales de las familias. De la misma forma, todas nuestras intervenciones con los niños parten de la búsqueda del aprendizaje a partir de situaciones placenteras.

- Un ser global

"La existencia del ser humano es un va-y-viene entre lo psíquico y lo orgánico donde siempre ambos están presentes en mayor o menor grado" (Merleau-Ponty).

La práctica psicomotriz nos permite ver al niño desde un enfoque global e integrador, en el que emoción, pensamiento y motricidad van unidas e interaccionan dialécticamente creando una forma de ser y estar de la niña en el mundo.

"En las experiencias relacionales, el cuerpo humano es sensible a lo emocional y psicológico por necesidad. Estas emociones y pensamientos están siempre relacionados con cambios en una parte del cuerpo y del movimiento: el tono muscular. Estas emociones y tonicidades, por tanto, facilitan la unión entre lo más físico y lo más psicológico" (del seminario "Encuadre de la Psicomotricidad en los Modelos de Teoría Psicológica", impartido por María José Intxausti. Abril 2003. Escuela de Psicomotricidad de Bergara).

Esta perspectiva holística del niño nos parece imprescindible en el caso de menores en situación de riesgo social, que son en muchas ocasiones "fragmentados" desde los diferentes servicios que les atendemos y, que, desafortunadamente, a veces, ni siquiera somos capaces de realizar procesos coordinados.

- La importancia del medio en el desarrollo

"Todo niño se valora a sí mismo tal y como ha sido valorado" (Dorothy Corille Briggs).

"La Práctica Psicomotriz nos ha enseñado una apasionante manera de entender el desarrollo: las criaturas humanas crecen y maduran gracias a su contexto social y cultural. Según descubren el mundo, van construyéndose en todas las facetas humanas accediendo progresivamente a niveles más evolucionados, por supuesto, en la medida en que sus características biológicas y contextuales les resultan favorables" (Elena Herran en la revista "Cuadernos de Psicomotricidad", diciembre 2000).

De esta forma, es clave en nuestros proyectos educativos con las niñas y niños, fijarnos siempre en su medio familiar, escolar y social. Así, es necesario también tener en cuenta a la familia en la intervención educativa y a los diferentes recursos socioeducativos y sanitarios participantes.

2) Una forma de estar con las niñas y niños en un proceso de ayuda

La práctica psicomotriz nos ha aportado una técnica y un fomento de actitudes muy importantes para nuestro trabajo.

En los menores en situación de riesgo social hay una serie de necesidades frecuentes a las que hemos podido dar respuesta desde la práctica psicomotriz, ya que ésta supone:

- Un marco estructurante

En la mayor parte de la población menor con que trabajamos, se observan dificultades relacionadas con la falta de un ambiente estable, consistente y coherente. Por ejemplo, hay niños con falta de límites y normas y con pocos hábitos de conducta.

En este sentido, la práctica psicomotriz es un marco que facilita la estructura ya que:

a) Hay un dispositivo con unos tiempos, espacios, materiales y actividades concretas, lo que les facilita a los niños la interiorización de secuencias y les ayuda a la estructuración, tanto emocional como cognitiva (ver cuadro).

b) Además, hay un marco contenedor con unas normas claras, lo que les da seguridad estructurante.

En torno al manejo de la autoridad, podemos recordar que *"El adulto tiene el rol de garantizar la seguridad física y afectiva de cada niño. El educador contiene, establece límites y acompaña con firmeza y claridad, sin confundir estas actitudes con posicionamientos rígidos. Es una función de autoridad como estructura que favorezca un orden contenedor y permita la creatividad y el desarrollo"* (Arnáiz, P. y cols.: La psicomotricidad en la escuela, 2001).

ESPACIO-TIEMPO Y MATERIALES	ACTIVIDADES	OBJETIVOS Trabajar
Ritual de entrada Bancos	Acogida A qué quieren jugar Las normas	Emociones Anticipación mental Comunicación entre iguales Normas en la sala
Espacio de expresividad motriz Colchonetas, bloques, espalderas, mantas, cojines, peluches, balones, cuerdas, telas, etc.	Correr, saltar, trepar, balancearse, desequilibrarse, rodar, etc. Juegos de construcción/destrucción, aparecer/desaparecer, llenar/vaciar; entrar/salir Juegos simbólicos con personajes en roles sociales, con figuras de miedo, etc.	Esquema corporal Percepción de ritmos Interiorización de conceptos espaciales, temporales, matemáticos, etc. Expresión y manejo de emociones Comunicación y relación entre iguales Construcción de la propia identidad y autonomía Ensayo de roles sociales
Espacio del cuento Alfombra Cuentos	Leer un cuento Hablar sobre el cuento	Contención y relajación tras el anterior espacio Simbolización mental Elaboración de los miedos infantiles
Espacio de expresividad gráfico-plástica Pinturas, bloques de construcción, plastilina	Modelado Construcciones Dibujo Talleres plásticos	Desarrollo del pensamiento operatorio Descentración emocional Aprendizaje de conceptos varios Desarrollo de la creatividad
Ritual de Salida Bancos	Despedida Contar lo que más les ha gustado Contar a qué quieren jugar el próximo día	Despedida y contención emocional Retrospección mental

- Un marco de seguridad y expresión emocional

Muchos de las niñas y niños que acuden al programa viven una inseguridad emocional relacionada con procesos dialécticos fallidos en sus primeros y actuales años de vida. Esta inseguridad

se traduce en tendencias a la inhibición, a la hipermotricidad, a conductas agresivas, a bloqueos y labilidad emocional, etc.

La sala de psicomotricidad es un espacio idóneo para que las niñas y niños, acompañados por el adulto contendedor, puedan vivir procesos de reaseguración profunda y aprendan a expresar sus emociones.

"El dispositivo espacial ayuda a la expresión de la emoción, la agresividad, la inhibición, el movimiento, la relación con los objetos, la comunicación con la voz, las palabras..." (Arnáiz, P. y Lozano, J.: Proyecto Curricular para la diversidad, 1996).

En nuestra experiencia con estas niñas y niños, hay juegos de reaseguración profunda muy demandados: el balanceo en la hamaca, los desequilibrios, los saltos, el juego de aparecer y desaparecer, etc., y el juego de destrucción.

Por ejemplo, sobre el balanceo, quiero recordar el sentido profundo de esta actividad: *"Columpiarse en los columpios, en una hamaca o en el extremo de una cuerda, son expresión de un fantasma de acción pendular, oscilante, que surge de los engramas provocados por la marcha oscilante de la madre durante el embarazo, y por los acunamientos con diferentes ritmos y amplitudes de los padres para dormirle o calmarle"* (Aucouturier, B.: Los fantasmas de acción, 2004).

Sobre la destrucción, Aucouturier en la misma obra escribe: *"Es necesario que se les permita destruir en un contexto claro y sin culpabilidad, ya que, si la angustia de destrucción se hace obsesiva, la pulsionalidad destructora prohibida invade constantemente la vida psíquica destruyendo el placer de comunicar, de crear y de pensar."*

Silvie Donet en Cuadernos de Psicomotricidad, escribe sobre el juego del escondite: *"Este juego reactualiza de manera lúdica la separación (de/con la madre). El niño tiene necesidad de segurizarse en lo que hace referencia a la permanencia del objeto y de tranquilizarse frente a una inquietud difusa de pérdida de su cuerpo o de una parte de él."*

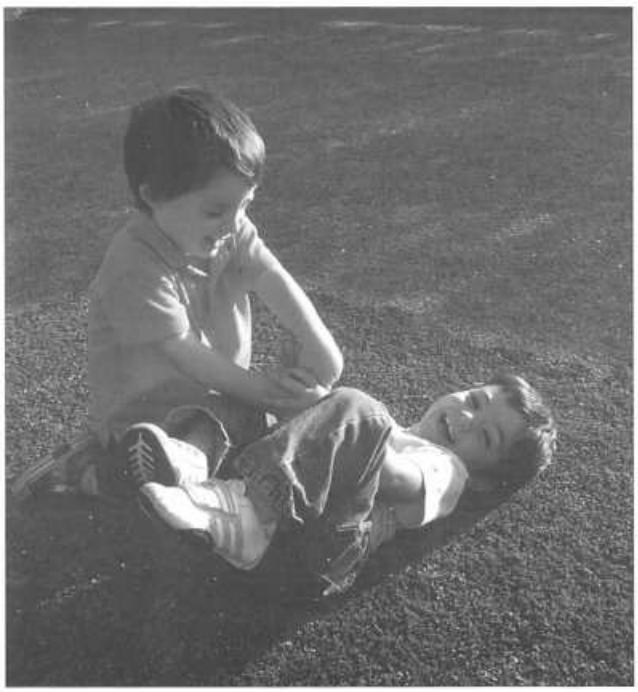
La narración del cuento también es una actividad de la que niñas y niños disfrutan mucho y, les ayuda a calmar el cuerpo, a dejar la emoción sensoriomotriz, a prepararse para la descentración y la simbolización y permite la elaboración de sus miedos en el imaginario.

- Un marco de comunicación y relación con sus iguales

Las dificultades a la hora de relacionarse también son frecuentes en las niñas y niños de Inurri. Algunos no se comunican con sus iguales; otros lo hacen a "golpes". El juego cooperativo es difícil y no tienen habilidades para resolver los conflictos. Sin embargo, *"el niño siempre tiene necesidad de relacionarse con los otros niños y nosotros tenemos que*

ser los mediadores." (Aucouturier, B.: Seminario Del placer de jugar al placer de aprender, Montcada i Rexac, 2006).

Y de nuevo, la sala de psicomotricidad se convierte en un lugar excepcional. Uno de los espacios más trabajados en nuestro centro es el espacio de conciliación descubierto en nuestras prácticas de formación. Es un espacio donde niñas y niños pueden hablar de sus conflictos. Sobre este espacio, Miguel Domínguez Sevillano escribe en Cuadernos de Psicomotricidad: *"Exis-ten conflictos porque todos los niños tienen problemas. Sin esos problemas y conflictos no habría crecimiento (...). Poner palabras sobre sus emociones (en el espacio de conciliación) es una fuente de liberación de tensiones que produciéndose en una situación de igualdad genera complicidad que, en muchas ocasiones, deriva en una comunicación, porque el niño ha sido reconocido por el otro compañero."*



- Un marco de aceptación de su persona y de fomento de su identidad

  Generalmente, muchos de los menores con quienes trabajamos tienen una autoestima baja y reciben mensajes excesivamente culpabilizadores y negativos del entorno, que favorecen la creación de una identidad lábil e inestable.

  La práctica psicomotriz supone la aceptación del niño como ser de potencialidades que va a desarrollar su identidad en una ambiente de aceptación.

  Los mensajes y actitudes de las y los educadores van en esta línea y a través de las experiencias, el niño va desarrollando su identidad, caminando hacia el desarrollo del pensamiento.

  Así, por ejemplo, el espacio de la expresividad gráfico-plástica adquiere en estos menores un sentido especial en el que, a través de sus creaciones, se reconocen y se sienten reconocidos.

Concluyendo con el artículo, desde la evaluación de nuestro proyecto, ratificamos, cada curso, la idoneidad de esta práctica en el trabajo educativo con menores en situación de riesgo social. También somos conscientes de la necesidad de seguir profundizando en este aprendizaje y agradecemos las apor-

taciones que muchos profesionales nos hacen: profesores, supervisora, compañeras y compañeros, etc.

Para finalizar, compartimos la opinión de Esperanza Fontá respecto al trabajo con niñas y niños en dificultad social: "Se trata de que encuentren la mirada que les devuelva la afirmación de su presencia, la palabra que apoye su acción, la intervención que les ayude a hacer evolucionar el juego, el soporte que les permita solucionar el movimiento incoordinado, la mano que les dé seguridad frente al miedo al salto." ■

Kevin es un niño de 5 ó 6 años (realmente no sabemos qué edad exacta tiene porque ni la familia misma lo sabe). Es un niño que podríamos llamar de la calle y su historia y contexto familiar es difícil y de riesgo importante. Falta muchísimo a la escuela y está empezando a hacer pequeños hurtos y es ya muy "conocido" en el barrio. Participa en el centro desde hace dos años. Su asistencia tampoco es la mejor del mundo. Siempre llega con algo suyo para enseñarnos: su perro, su pato, una pistola de juguete, un coche, etc. Sus manos suelen estar muy sucias (la ropa también) y lo primero que le pedimos cuando llega es que se las lave.

Entra en la sala y se sienta en los bancos. Le gusta contarnos cosas y respeta los turnos de palabra y escucha a los demás. En el espacio de expresividad motriz le encanta saltar al vacío, desequilibrarse, trepar, etc., pero lo que más le gusta es jugar a esconderse. Puede hacerlo una y otra vez... Le encanta aparecer ante la mirada del adulto, oír su nombre y sentir que es importante para ti. Su cara al ser descubierto en los escondites que construye es de mucha ternura y entonces parece mucho más pequeño de lo que es. También le encanta balancearse en la hamaca una y otra vez. En el cuento permanece atento y con los personajes de miedo (lobo, bruja, etc.) su mirada refleja la elaboración vivida por dentro desde el imaginario. En el espacio de expresividad gráfico-plástica, le gusta construir y dibujar. Lo hace con paciencia y detalle, buscando tu comentario sobre lo que está haciendo. Suele dibujar coches grandes y que corren mucho. En toda la sesión ha cumplido las normas más o menos bien. En el ritual de salida se despide hasta el próximo día, y nos recuerda cómo y dónde se ha escondido y cómo le hemos encontrado. ¿Se ha podido encontrar consigo mismo en un ambiente de contención, escucha y acogida?

Alvaro Beñaran es pedagogo y terapeuta psicomotor, además de formador de la Asefop y miembro del equipo de Luzaro, Escuela de Psicomotricidad de Bergara, así como socio de la APP.

A vueltas con las niñas y niños en dificultad y los Fantasmas de Acción

En los niños con dificultades ¿qué es algo esencial? El exceso de angustia. Exceso de angustia ante el que no cuentan con suficientes recursos para poder compensarlo, para re-asegurarse ante tal intensidad de la angustia. Por ello, surge la fijación en la repetición: intento fallido de superar ese nivel de angustia.

Cuando Lacan define la repetición como *encuentro fallido con lo real*, hemos de entenderlo como que ese real *está*, pero no se encuentra y *siempre escapa*, por lo que *lo que la repetición busca repetir es, precisamente, lo que siempre escapa.*

Es decir, se trata de la repetición como evitación, como huida.

Bien, ¿en dónde comienza el niño, el ser humano a construir esos recursos de re-aseguramiento? A partir de la presencia estable y segurizante del Otro.

Un Otro que está ahí, que no invade el espacio del niño ni le abandona, posibilitando un espacio de comunicación y expresión del ser del bebé.

Un Otro que, a partir de haberle dado esa permanencia y la posibilidad de construir una base sólida de existencia, comienza a crear una dinámica de cerca/lejos, presencia/ausencia, que empuja al bebé a realizar las primeras acciones que son la prehistoria del psiquismo, del futuro pensamiento: los fantasmas de acción.

¿Y qué son los fantasmas de acción? Son realizaciones imaginarias del deseo de volver a estar con ese otro en esas vivencias de placer que se han experimentado. A través de esas acciones el bebé "reactualiza", "recupera" esa relación placentera con el otro. Los fantasmas de acción son acciones motrices: chupar, coger, soltar, etc., fantasmas de apego, de dominio, de penetración, etc.

Los FAC (fantasmas de acción): los crea el bebé que realiza un proceso madurativo sano: en el bebé en dificultad surge la imposibilidad de crear estos FAC, o una gran fragilidad en dicha construcción.

Y hay que tener en cuenta que los FAC son el origen, el medio necesario para acceder a lo simbólico (un mundo simbólico con raíces en el ser del bebé, en su cuerpo y en sus afectos y emociones. Porque hay un falso acceso al simbolismo: niños con altas capacidades simbólicas, "sin raíces", que realizan un aprendizaje "externo", no integrado ni integrador de la persona. Una "capacidad" de simbolización que no tiene que ver con el verdadero ser del niño: es un refugio, un bloqueo de ese verdadero existir.)

Por lo tanto, si el bebé no puede crear FAC, o tiene dificultades en ello, su proceso de maduración queda bloqueado o distorsionado.

¿Y qué bloquea esa posibilidad de crear FAC?: el no haber contado con ese otro permanente, estable, sostenedor, contenedor, de forma que el bebé ha quedado a merced de las angustias excesivas (pérdida de sí y posteriormente, pérdida del otro).

"La angustia soportable" es la que permite al bebé activar sus recursos de compensación de la pérdida: ello supone que el bebé ha "tenido" un Otro suficiente, una relación suficiente, un placer suficiente y, por lo tanto, no se siente en riesgo de pérdida absoluta, porque se siente existir y siente existir al otro. Puede "soportar" un cierto nivel de pérdida gracias a esos recuerdos de placer, que le permiten "alucinar" la presencia del otro, a través de esa realización de determinadas acciones (FAC).

Pero cuando el bebé no ha hecho esa construcción básica existencial, entonces está la angustia excesiva, la carencia o escasez de recuerdos de placer; es decir, la imposibilidad de "alucinar" esa relación de placer con el otro a través de los FAC.

Entonces los impulsos iniciales del bebé quedan sin contención y ligados a experiencias dolorosas, de displacer, que se unen a imágenes dolorosas, displacenteras, agresivas, el agresor, la persecución, el miedo a la destrucción total, a la pérdida total. Porque no hay una base asegurada de la existencia: o no existe, o es frágil o muy frágil. El niño está en riesgo de perderse y/o perder al otro (o no encontrarlo).

El cuerpo del niño, su psiquismo, su persona, quedan troceados, con la imposibilidad de acceder a la construcción de una totalidad, de una estructura base con un mínimo de solidez sobre la que integrar sus nuevas experiencias de vida.

Por lo tanto, en lugar de los FAC, aparece la fijación en la repetición, el paso al acto, la pulsionalidad, la inhibición, la agitación, la rigidez, la inestabilidad, la disarmonía, el estereotipo, los miedos a los monstruos, fantasmas, asesinos, el exceso y/o la falta.

El niño que en el juego de lucha tiene que ganar inmediatamente, matar al otro, pega de verdad, altera su tono, se descontrola: esto no es un FAC. Es precisamente, consecuencia de la imposibilidad de haber creado unos FAC previos que le hubiesen permitido entrar en la dinámica de la simbolización (simbolización siempre de una pérdida original: soportable porque el otro, la relación con el otro está ya dentro de uno: en su cuerpo, en su acción, en su pensamiento). Por lo tanto, ese niño no puede simbolizar; es decir, no puede jugar, porque no hay placer en esas acciones: hay displacer. No hay creación, hay repetición.



Podríamos llamar a esas acciones "falsos FAC". Por ello, el objetivo con los niños en dificultad es construir una dinámica de relación en la sala de psicomotricidad que permita construir un ambiente suficientemente seguro para que el niño pueda acceder a la creación de FAC, a la vivencia de FAC, lo cual nos indicará que ese niño ha comenzado a poder compensar sus angustias, es decir, que la intensidad de estas está bajando, y por lo tanto el niño puede entrar en una dinámica de creación de recursos de compensación y de re-aseguramiento: primero FAC y luego dinámica de simbolización: juegos, representaciones plásticas, palabra, etc., ya con raíces, con placer, sin fijación angustiosa/angustiada.

Y todo ello, porque aparece un Otro.

Para terminar: del niño que no ha sido suficientemente contenido, sostenido, envuelto, podemos decir que tiene toda su impulsividad biológica unida a la tensión de las angustias, y que todo ello le invade sin contención ni defensas, o con contención y defensas frágiles. Eso sale al exterior sin "filtros" (no se crea una adecuada "red psíquica" que contenga esos impulsos), transformándose en actos de agresión, destrucción, explosión, agitación; no hay elaboración posible, no hay contención, no hay transformación, no hay simbolización. Y en la inhibición todo se volcará hacia adentro, la destrucción de la creatividad y el deseo, imposibilitando la exteriorización, por miedo a la destrucción que ello supondría: propia, del otro, en definitiva, del amor del otro. ■

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 los fundamentos éticos de la PPA (2ª parte)

¿Qué Ética?

¿Qué sentido tiene lo anteriormente expuesto? Recapitulemos. A partir de los determinantes fundacionales de una determinada subjetividad humana, sostenemos que lo que nos humaniza es la irrupción de lo Simbólico en el organismo vivo. El efecto causado en esta operación, que no deja de ser traumática, es la transmutación de los instintos en "pulsiones".

¿Tenemos pulsiones o más bien Somos pulsiones?

Un primer esbozo ya ha sido formulado. El de que las propiedades que horadan el efecto del lenguaje en el organismo son aquellas que articulan los cabos R, S, I en una estructura en-carnada. Lo hemos visto. Dichos filum que abrochan y tejen insensiblemente el conglomerado anudado son los de la Paradoja y la Imposibilidad. Eso es lo distintivo del ente que le conviene al ser.

Heidegger (04) afirmaba de manera socarrona que la culpa la tuvo Aristóteles y su lógica proposicional. Y apunta que sería interesante, en otro momento, tomar nota de los fundamentos epistémicos de una ontología oriental, tal y como propone cierto budismo zen. Su concepto de la escritura-corporal- como trazo y huella resulta de lo más esclarecedor.

¿Qué interés concreto nos resulta patente en los que estamos estudiando?: que en la Práctica Psicomotriz Aucouturier ponemos a la "persona" en el centro de nuestra concepción. Es decir, al sujeto del inconsciente como actor y ex-pectador del proyecto formativo y clínico.

A la "madeja óntica resultante", a sus pliegues, circuncisiones, rizos, escotomas, prominencias, flujos, trazos, deyecciones, fronteras, torsiones, litorales, deslizamientos, orificios y bordes, "a la orografía pr(e)o-visional y contingente trenzada alrededor del

vacío ontológico ex–sistenciario de la Cosa, la denominamos: Un Cuerpo".

Formulada la cuestión de esta manera no quedaría claro del todo, la clásica afirmación lacaniana de que el sujeto es del orden del "ser" y el cuerpo del orden del "tener". En cierto sentido si, y en cierto sentido no. Desde algunas lecturas habitamos, "tenemos" un cuerpo, pero entendido como un "ente resultante" habría que ver si no pudiéramos afirmar también que "somos", que moramos un cuerpo. ¿"Somos: Tener Cuerpo"?

La operación se vislumbra algo mejor si mudamos la "esencia" del ser desde su estatuto simbólico al de lo real de la "ex–sistencia", tal y como Lacan lo concibió en su última época. Con lo que la verdad pondría su acento no tanto en el significante Amo como en lo real del trazo, del rasgo uniano corporal.

Pues la cuestión de si el Ser precede a lo Ente o si la existencia lo hace a la esencia (Levinás, Sartre, Badiou) no ha dejado de atravesar la Historia del Pensamiento. Y sigue pendiente.

A modo de paréntesis, apuntemos que la manera de construir homológicamente el edificio epistémico que conlleva esta primera constatación son los pilares, las proposiciones que construirán un verdadero Paradigma Psicodinámico. A saber, el hecho de que "No hay relación sexual", "No hay Metalen-guaje" y "existe al menos Uno que hace excepción al conjunto". (De ahí devendrá la tecnicidad de nuestro saber-hacer).

En consecuencia, nuestro conocimiento se desinviste de sus otros estatutos. Ya no se tratará de una psico-logía, ni de una neurofisio-logía basada en la combinatoria de los circuitos neuronales. Tampoco está en cuestión una antropo-logía, ni una sociología. No. Más bien, apuntamos a sostener una cierta "somatosophía" en tanto saber sobre la estructura limítrofe de la globalidad corporal. O una "somato-logía", que dé cuenta de la lógica de la razón, por el cuerpo, engendrada. (Una "eroto-logía" nos dice Lacan en el Seminario X de La Angustia). Es decir, la de la triple condición de "lo Humano", que es la del Ser que es parlante (sentido, imágenes, significaciones), sexuado (significantes, diferencias) y mortal (goce, exceso, falta).

A este respecto, el saber que proponemos se aproxima más a una "anti-(de)filosofía" existenciaria o a una Deconstrucción pulsional.

Ferrater Mora. 71, resume sucintamente el campo delimitado por la Ética. Si etimológicamente "ética" gr. deriva de "costumbres", Platón trató de examinar la idea del Bien a la luz de las ideas. Para Aristóteles la cuestión estuvo centrada en el desarrollo de las virtudes. El Cristianismo, fundamentó en Dios los principios de la Moral llegando a equiparar lo Bueno con lo Verdadero. Posteriormente, para los pensadores modernos el tema de estudio fue el origen de las ideas morales (Hobbes, Maquiave-

lo). Kant rechazó la idea de los bienes para procurar una ética formal, autónoma y rigurosa.

Contemporáneamente puede decirse que toda Ética es un compuesto de Formalismo ("a prioris") y de Materialismo tanto de los Bienes (la búsqueda de la felicidad) como de los Valores (juicios positivos).

Por tanto: una ética generada desde tal, la del deseo inconsciente (Sem. VII. J. L.), alojará y estará pendiente de esta sentencia: "sólo somos culpables



de ceder ante el deseo" (J. L.) como parte de la premisa lacaniana "lo que hubiere sido para lo que estoy llegando a ser".

Non docemus sed propia formatione hominem docemus.

¿Cuál, es, será, entonces el aserto axiomático, el "eslogan", el "imperativo" que funda nuestra concepción teórico-práctica? ¿Cuál es nuestra brújula que nos orienta cuando la nebulosa de "comprensión generalizada" nos impide a-vistar el "claro del bosque" (Heidegger)?

Reza así: "Nosotros no formamos. Acompañamos al sujeto en su proceso de formación" (B. Aucouturier).

Hagamos una pequeña exégesis de esta categorización.

"Nosotros no formamos". Comienza la frase con una negación. Lo que no hacemos. "No formamos" en tanto implantación didáctica de determinados conceptos que serán aprendidos sin apre-hensión, cual abstracciones técnicas que desubjetivan todo proceso educativo o terapéutico.

No formamos en el sentido de "uni-formamos", alienando al sujeto a ciertos ideales que le anteceden sin implicarle. En ese sentido nuestra formación no lo es al uso. Ya que no hay, desde nuestra perspectiva del sujeto del inconsciente, un programa, un proyecto que no pueda nacer y responder, que no

parta de lo que el propio sujeto e-labore existenciariamente.

Pero este "Nosotros", no es el todos. Hay una opción, una elección, que resulta coherente con los fundamentos y sus principios, que no necesariamente es compartida por otros. Es una elección riesgosa. La de saber que No-Todo depende de nuestra disposición. Es decir, se impone una "humildad" de partida. Humildad que pondrá el acento en la transmisión más que en la enseñanza, en la experiencia más que en la demostración. Somos "pasivamente activos" en nuestra pedagogía!

"Acompañamos al sujeto..." "Sujeto", uno por uno. Radicalmente individual y particular. Con una historia y un modo de gozar la pulsión que le es propio. Pero un sujeto des-centrado de si mismo. Que no es dueño de sus elecciones a pesar de caer en la ficción de su autonomía. Pero, por lo mismo, es un sujeto de responsabilidad. Es decir, que puede hacerse cargo de las consecuencias del saber y hacer de sus actos. Que pueda responder sobre su cuota en aquello que resulta concernido. Y por tanto, tomar a su cuenta su deseo de saber, su curiosidad. El "discípulo" es el protagonista.

"Acompañamos". Si el verdadero saber es el saber sobre la verdad que en cada uno habita, nuestra tarea no es tanto la de señalarla como la de "estar-de cuerpo-presente" en el desbrozamiento del desciframiento. Y en pos de esa verdad, que es la del deseo inconsciente, el formador intervendrá con el espacio, el tiempo, sus actos y sus dichos. Lo que en PPA denominamos el sistema de Actitudes del practicante.

¿Qué desea un formador? Un formador que merezca ser nominado como tal no cederá su deseo cual puro objeto de goce. Se trata de desear que el otro se autorice en su deseo. Por eso, acompañar es estar, transmitir, a veces callar, a menudo esperar, casi siempre animar, algunas prohibir, pero sin cejar de empujar a des-cubrir, a des-ocultar, a sorprenderse, a ex-presionarse y a convocar al azar y la posible contingencia.

"...en su proceso de formación". La "formación", como la mayéutica, es un proceso. Que no es lineal, ni constante. Más bien está hecha de rupturas, cortes, vadeos, escansiones, impasses, saltos, detenciones.

Realmente sabemos que dicho "proceso" no puede ser calculado "a la carta", salvo que pretendamos hacer de "eso" una ingeniería. Nunca se sabe del todo lo que empujó a un sujeto a buscar la respuesta a una pregunta que se instaló de alguna manera. Con lo que menudo se "comprende" pasado algún tiempo. Otras veces, el olvido realiza lo que el sujeto ya decidió: no querer saber.

Nuestro cometido será entonces el de: crear las condiciones (setting, encuadre, marco, dispositivo, etc.) de posibilidad para que dicho proceso se dé.

"Hace falta tiempo para hacer-se al ser" decía Lacan.

Prudencia, paciencia, moderar las expectativas puestas, no forzar pero ser claros, invención, ironía, cierta in-creencia y sorpresa, serán útiles que nos allanan, sin garantizarlo, el camino que se en-camina. ¿A dónde? Sólo cada una o cada uno puede llegar a saberlo.

Pero uno desearía que esta modesta aportación preliminar, encuentre sus ecos en la curiosidad que incita nuestra formación interminable. ■

Referencias Bibliográficas

Aucouturier, Bernard. 04. Los fantasmas de acción y la Práctica Psicomotriz. Ed. Graó. BCN.

AAVV.05. Filosofía<>Psicoanálisis. Ed. 3 Haches.BBAA.

Sabían, C. 04. El oriente de Heidegger. Ed. Herder. BCN.

Ferrater Mora, José. 71. Diccionario de Filosofía. Ed. Sudamericana. BBAA.

Heidegger, M. 00. Ser y Tiempo. Ed. FCE. Madrid.

Lacan, Jacques:

-75. Sem XXIII. "Le Sinthome". Inédito.
-60. Sem VII. "La Etica del Psicoanálisis". Ed. Paidós. BBAA.

Kant, I.05. Fundamentación para una metafísica de las costumbres. Ed. Alianza. Madrid.

Alemán, J: "Nota sobre filosofía postlacaniana". Ornicar? Digital.

Alemán, J. y Larriera, S. 01. El Inconsciente: existencia y diferencia sexual. Síntesis. Madrid.

Alemán, J. 03. Derivas del Discurso Capitalista. M. Gómez. Ed. Málaga.

Macola, E. y Brandalise, A. 04. Psicoanálisis y arte del ingenio. M. Gómez Ed. Málaga.

Nancy, J. L. 00. Corpus. Ed. Arena Libros. Madrid.

Derrida, J. 01. Estados de ánimo del psicoanálisis. Ed. Paidós. Madrid.

Deleuze, G y Guattari, F. 00. Rizoma. Ed. Pretextos. Valencia.

entrevista

Manolo Cainzos es licenciado en Filosofía y Psicología, y Doctor en Psicología. Fue profesor en la UNED de Bergara durante treinta años. Coordinó los Servicios Comarcales Psicopedagógicos del Alto y Bajo Deba. Colaboró en el Movimiento de Renovación Pedagógica de Euskal Herria y en el Proyecto de la Escuela Pública de Antzuola. Participó en variadas publicaciones e investigaciones.
Esta entrevista fue efectuada por Miguel Ángel Domínguez Sevillano, amigo y compañero en labores de la Escuela de Psicomotricidad desde sus inicios.

Manolo Cainzos

Manolo, hace un año que llegaste a la jubilación laboral con la publicación del libro "Herri Mugimendua. Un movimiento ciudadano. Bergara 1970-80". ¿Qué intentas con él?

Una primera intención fue recoger la década de los años setenta en Bergara, en la que viví directamente algunas de las actividades que se fueron creando y en otras participé como observador muy cercano.

Pero también como intención última quería abogar con este relato histórico por la recuperación de una mayor participación ciudadana en todos los niveles de nuestra sociedad.



¿Y cómo recuerdas aquella década de Bergara?

Aquellos años fueron sorprendentes por un amplio movimiento en lo cultural, lo social y lo político en el pueblo de Bergara. Y todo ello surgió para dar respuesta a los múltiples problemas que aquella administración, la última franquista, no quería o no podía atender. La vivencia de aquel momento fue una experiencia intensa con muchas realizaciones comunitarias y satisfacciones personales.

Destacas en el libro la sensibilización de la villa de Bergara en la atención a la educación y de modo especial a las discapacidades.

Sí, porque los Centros Ordinarios de Educación tuvieron una especial dinámica participativa y fueron objeto de una mejora de sus recursos humanos, ma-

teriales y didácticos, que por cierto estaban muy abandonados y deteriorados.

Pero además trato de resaltar que Bergara fue en aquel momento el pueblo que llegó a aglutinar posiblemente el mayor número de centros de atención a necesidades específicas. Así se crearon tres centros comarcales para discapacitados intelectuales, auditivos y paralíticos cerebrales, y dos talleres comarcales para discapacitados intelectuales y físico-sensoriales y un plan de servicios psicopedagógicos comarcales para todos los centros públicos y privados.

También en aquella época se creó la UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia) de Bergara.

En efecto, se consiguió una estructura académica pública, tratando de compaginar las enseñanzas regladas con las no regladas o de extensión universitaria, y con ello integrar nuestra cultura y problemática en el ámbito de la formación universitaria. Tuvo en su origen una cierta semejanza e intención de lo que en aquel entonces eran las universidades populares. Junto a las variadas carreras universitarias regladas, surgieron actividades y publicaciones relacionadas con la historia y cultura de Euskal Herria, con la innovación pedagógica, con temas de especialización (Gerontología, Práctica Jurídica, Biblioteca, Idiomas y otros).

Y en este contexto nació también nuestra Escuela de Psicomotricidad que hoy es una realidad totalmente consolidada con un reconocido profesorado y un numeroso alumnado que demanda una formación.

¿Qué recuerdas de los orígenes de nuestra Escuela de Psicomotricidad?

Primero que la psicomotricidad se fue incorporando a nuestro trabajo, de la mano de Xabier Tapia, y tuvimos la colaboración de otra persona pionera en Euskal Herria como Marcelino Vaca.

Después la escuela se hizo realidad, tras superar las dificultades de integrar un grupo docente y tener una demanda cada vez más creciente de alumnado.

Para ello fue importante el tener una estructura material y académica que la arropara como la UNED de Bergara.

Y quiero recordar nombres propios de aquel momento inicial que, junto a Bernard Aucouturier como director científico, fueron los impulsores de la escuela como Juanjo Kintela, Mª José Inchausti, Margarita Aresti, Luis Meléndez y tú mismo.

En aquella época se creó un plan novedoso y extenso de Servicios Psicopedagógicos para las Comarcas del Alto y Bajo Deba.

El Plan era novedoso porque no se conocía en el ámbito del Estado Español ninguna experiencia parecida, aunque ya era realidad en algunos países europeos, y también era novedosa su gestión popular

o por comités representativos de diversas entidades sociales en los pueblos.

Con este plan se intentaba dar respuesta a las múltiples necesidades educativas de niños y jóvenes en edad escolar, especialmente los que presentaban dificultades por relación a su medio familiar, escolar o social, y la realización, al mismo tiempo, de una función educativa preventiva, investigadora y divulgadora, en colaboración con otras personas o entidades impulsoras del cambio educativo.

Y era un plan extenso geográficamente, pues abarcaba las dos comarcas del Alto y Bajo Deba para una población escolar de unos 23.500 alumnos y con un personal técnico de 35 personas de dedicación exclusiva, con 6 centros o antenas en pueblos estratégicos de estas dos comarcas (Bergara, Arrasate, Aretxabaleta-Eskoriatza, Oñati, Eibar y Elgoibar).

Aparece como ligada a estos Servicios la experiencia pedagógica de la Escuela Pública de Antzuola.

Es reconocido que después de casi veinticinco años esta experiencia sigue siendo aún una referencia de interés en el marco pedagógico actual.

El Proyecto tenía el intento de aunar la teoría académica con la práctica del aula, de diagnosticar, analizar, tomar decisiones e intervenir con rigor en los procesos de enseñanza-aprendizaje; de reflexionar en y sobre la propia práctica escolar, promoviendo el cambio profesional en el quehacer cotidiano y estableciendo líneas de actuación colectiva en la escuela. Pero también estuvo abierta a múltiples centros y docentes para compartir la reflexión pedagógica.

La Escuela Pública de Antzuola en su trayectoria realizó con mérito investigaciones y publicaciones conjuntas.

Sí, son ejemplos de ellas las referidas a la primera entrada en la escuela y separación del medio familiar, el modelo lingüístico, la metodología del aula, los procesos de desarrollo, las ideas previas, los juegos de simulación, el tratamiento de las líneas transversales (consumo, salud, medioambiente, etc.), los estudios de evaluación y otros.

Aparece también en este colectivo psicopedagógico de Bergara una participación activa en la renovación pedagógica.

No sólo se organizaron cursos, sino que se potenciaron otras actividades de encuentro y trabajo con el profesorado. Y se establecieron lazos de búsqueda y trabajo permanente con otros Colectivos, como el de Renovación Pedagógica en Euskal Herria (Adarra), el Grupo de "Pedagogía Operatoria" de Barcelona y el de "Cuadernos de Pedagogía".

De aquella época yo tengo el recuerdo de una labor itinerante en muchos centros de nuestro entorno que vibraban con la innovación de la escuela

y tenían una búsqueda impaciente. Fueron encuentros inolvidables y origen de muchas amistades.

Y una vez hecho este breve recorrido histórico, podemos hablar ahora sobre el campo en el que has centrado más tu interés y tu trabajo.

Yo diría que la Psicopedagogía, porque en ella he centrado mis preocupaciones más vitales, y que han estado en torno a la mejora e innovación de la escuela y en último término en la atención y ayuda de los niños y las niñas en su desarrollo y aprendizaje. Y para ello siempre me ha parecido necesario el hacer posible la conjunción de la Psicología y la Pedagogía.

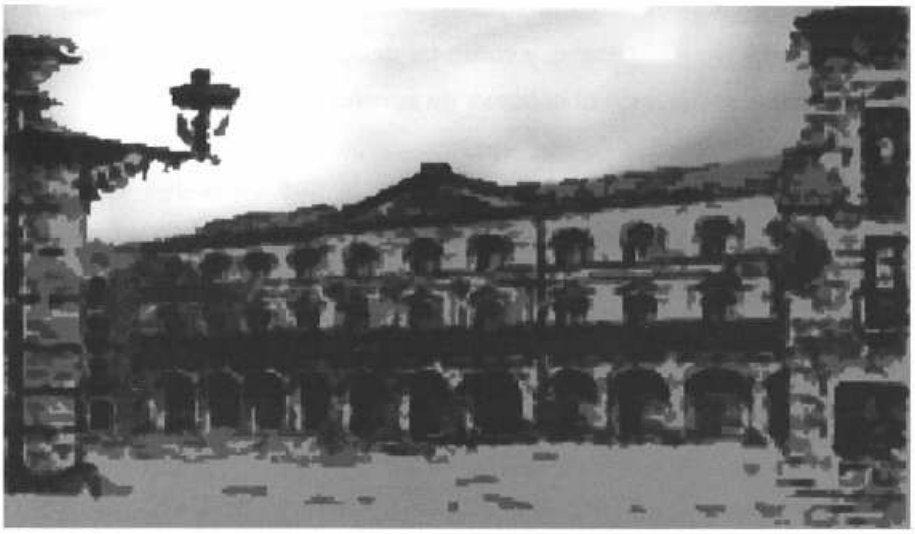
En tu teoría y práctica por referencia a la escuela, ¿cuáles son los ejes preferentes de tu reflexión?

En la búsqueda de la identificación y mejora de la escuela me han preocupado preferentemente, a modo de un resumen integrado, algunos mitos, ritos y condicionantes derivados. Dicho de otra manera, me ha preocupado la presencia de algunos mitos en cuanto constituyen un instrumento simbólico que "naturaliza" engañosamente la realidad escolar; de algunos ritos que dificultan el contacto con esa realidad o inhiben la sensibilidad, y como derivados de unos y otros la aparición y manifestación en la escuela de unos condicionantes que determinan la práctica pedagógica.

Al referirte a algunos mitos que anidan en la escuela, ¿cómo los concretarías?

Voy a concretarlo en dos que siempre me han parecido de especial relevancia: el objetivismo y el cientificismo.

El mito de la objetividad u objetivismo consiste en creer que la idea que yo tengo de las cosas es objetiva, porque es un cliché de la realidad; es la creencia de que nuestro conocimiento puede alcanzar o reproducir con exactitud la realidad exterior.



Pienso que la objetividad única y real somos nosotros para cada uno de nosotros, por cuanto al preguntar a la realidad, captamos a nuestro modo esa realidad. Me acerco a la mentalidad oriental en la que la realidad tiene un sentido reflexivo: la realidad es una rea-

lidad para mí. Por ejemplo, si algo es bello, es porque es bello para mí, porque yo lo percibo así.

Pero, ¿cuál es la proyección de este mito del objetivismo mirando a la escuela?

Este mito tiene proyección en los esfuerzos imposibles y míticos por intentar objetivarlo todo: los objetivos, los contenidos, los procedimientos, la evaluación, las normas de disciplina, etc. Con ello olvidamos nuestras limitaciones de objetivación, porque, por ejemplo, podemos consensuar, que no es lo mismo que objetivar, lo que es el dominio de las operaciones matemáticas o cuál es la normativa ortográfica, pero qué difícil lo tenemos al abordar dimensiones de tanta trascendencia como la sociabilidad, la afectividad, el desarrollo personal, la construcción del conocimiento y otras afines.

Otro mito al que antes te referías era el cientificismo.

Al hablar del cientificismo o el mito de la ciencia me refiero a la creencia ciega de que la ciencia es la única generadora de verdades y certezas sin fecha de caducidad. Cuando por el contrario la verdad científica es la única frágil, provisional y debe ser sometida a una crítica y búsqueda continuada.

Desde este mito se adopta una actitud ante la ciencia que tiene un carácter absoluto, acabado, como de últimas palabras consagradas por la explicación científica definitiva y completa. No hay lugar para la duda, y la certeza es la base de la reflexión y una condición imprescindible en su acción práctica. Así enseñar al que no sabe se hace creer que sólo está al alcance de quien confía en su saber firmemente, sin fisuras ni vacilaciones.

¿Puedes tratar de traducir a la práctica este mito?

Este mito se puede traducir en el esfuerzo que hace la escuela por transmitir al alumnado la ciencia envuelta en programas escolares sin tener en cuenta sus intereses, necesidades y capacidades reales.

Por hacer una mayor concreción, es la corrección permanente del error, como contrario a la explicación científica establecida, sin analizar sus causas y no promover las estrategias didácticas necesarias para removerlo. Se olvida que los errores deben ser "constructivos", pues el conocimiento no se construye de una forma lineal, sino a través de reestructuraciones sucesivas, algunas de las cuales son "erróneas", pero tienen un valor constructivo y necesario, y como tal deben ser entendidas como guía en el proceso de aprendizaje.

Parece deducirse de lo que dices que la escuela atribuye a los objetos de conocimiento valores objetivos y científicos míticos que estos no poseen.

Eso quiero decir; que estos conocimientos así transmitidos son como objetos mágicos. Algo parecido a lo que ocurre en los cuentos maravillosos, el que posea esos objetos mágicos obtendrá lo que desea.

¿Y qué propones desde estas reflexiones míticas?

Yo abogo por un retorno a la experiencia en la escuela.

Y entiendo esta experiencia, retomando una idea filosófica primitiva, como un encuentro, una presencia personal ante la realidad; es preciso que yo lo pruebe, y que de la prueba, resulten unas condiciones que amplíen y enriquezcan mi vida. Lo importante es que el alumnado piense, diga, confronte y pruebe, independientemente del resultado al que llegue.

Hay siempre un dilema persistente: lo objetivo-científico (algo externo) y la experiencia (algo interno al individuo). A la vista de la historia de la escuela, se privilegió la objetividad-ciencia a expensas de la experiencia.

Antes te referías a que estos mitos se ven acompañados de algunos ritos.

Un gran rito suelen ser las reformas o convulsiones periódicas que se suceden según las ideologías y políticas dominantes del momento. Y ello provoca sensación de movimiento, generación de expectativas, creación de confusiones y frustraciones. Pero una cosa es la liturgia de intenciones desde el Sistema y otra la realidad concreta de las escuelas.

Una intención siempre prioritaria y repetitiva de la retórica oficial es la "calidad de la enseñanza". Y el significado de esta concepción es muy diverso pues aplicada a las acciones educativas es enormemente compleja por los condicionantes de intencionalidad, contexto, intereses y valores que la conforman.

Otro rito de consumo generalizado es el mercado, en su producción y distribución, de materiales escolares, y más en concreto de los libros de texto. Es un ritual que con mucha frecuencia nos condena a pasar páginas sin deseo, a memorizar sin aprender, repetir sin entender, seguir un determinado saber impuesto.

Por eso me parece necesario promover otros instrumentos didácticos, como la imprenta, el periódico, el libro confeccionado desde el aula, la correspondencia, ficheros, etc.; técnicas que potenciarán el trabajo autónomo del alumnado y la creación de un clima participativo y creativo.

También hablabas de unos condicionantes que se derivan de esos mitos y esos ritos.



Ahí están, entre otros, la ideología eficientista en el Sistema Educativo, el malestar docente y el fracaso escolar.

El Sistema Educativo está dominado preferentemente por una concepción de "mercado social" en la educación, y que es extensible a los países más desarrollados. Esto implica unos valores instrumentales, que podemos llamar efectividad y eficacia, y unos datos para juzgar estos valores por indicadores de rendimiento, es decir, por mediciones, estadísticas, índices.

Ligado a ello se manifiesta el malestar docente que está relacionado con la modificación del papel e imagen del profesorado, el aumento de la contestación, las contradicciones en la función docente, la incertidumbre sobre qué, cuando y cómo participar en los procesos de enseñanza-aprendizaje, la saturación de conocimientos y otros. En definitiva, este malestar tiene mucho que ver con la acumulación de exigencias y responsabilidades. Todo ello provoca una creciente inseguridad del colectivo docente, ante la invasión de competencias, saberes y jergas aparentemente novedosas.

También resaltaría otro condicionante como es el fracaso escolar. El fracaso escolar oficial o estadístico aparece en ciertos períodos con una particular intensidad y se afronta como si se tratara de una plaga que hay que exterminar.

Pero el verdadero fracaso trascendente y generalizado es el que está latente o sumergido. Ello nos debiera obligar a replantear todo el sentido que tiene la escuela y cuál es la función que ésta realiza desde el punto de vista social. En otras palabras, el problema central es lo poco que se aprende en la escuela, porque muchos de los aprendizajes son mecanizados y memorísticos, no significativos; y lo inútil que es lo que se aprende. Así lo que suele preocupar es que el alumnado apruebe y no que entienda la realidad y que sea capaz de actuar sobre ella.

¿A dónde te gustaría que caminara tu escuela deseada y posible?

Me gustaría que fuera una escuela en la que funcionara la duda, la búsqueda y también el apasionamiento.

Me gustaría una escuela que se centrara en la pedagogía del error y respetara los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado, siguiendo el hilo conductor de que "no se trata de ir muy de prisa en el desarrollo, sino de llegar lo más lejos posible".

Me gustaría que fuera realidad la interacción social entre el alumnado para que la clase fuera una comunidad donde se trabajara en grupos, se planearan las tareas, se distribuyeran responsabilidades, se analizaran los conflictos, se tomaran decisiones y se evaluaran los procesos y resultados.

Me gustaría que fuera un espacio de vida y encuentro, un auténtico lugar de conocimiento y cre-

cimiento personal, disfrutando del gusto por el saber y la cultura. Para ello se debiera potenciar el protagonismo y la experiencia del alumnado sobre la base de la búsqueda y la participación activa y constructiva, y que a ello acompañara la reflexión docente para una mejora de la propia práctica.

Y para terminar, ahora en la jubilación laboral y con una dilatada trayectoria profesional, ¿cómo te sientes? ¿Te quedan aún retos o ilusiones por realizar?

Me siento de modo diferente en el antes y el después de la jubilación laboral. Antes era más dependiente de otros, traído y llevado en compromisos y proyectos, que por suerte muchos de ellos pude compartirlos disfrutando. Ahora me siento más dependiente de mí, caminando en mayor medida hacia donde quiero ir.

Por eso antes los retos eran más profesionales, como un intento de dar sentido a la vida. Ahora, en cambio, los retos son más personales con la posibilidad de desarrollar aspectos que estaban aparcados o a la espera de superar la presión laboral o profesional.

Muchas gracias.

cuenta tu experiencia

Maite Raya es educadora infantil y terapeuta psicomotriz formada en la Escuela de Pisomotricidad Luzaro de Bergara.

Formación Personal... resonancias de "una niña"a "su psicomotricista"

Recién finalizado el proceso de formación del Curso de Práctica de Ayuda Psicomotriz de Bergara (enero, 2007), voy a permitirme volver la vista a atrás, dar la vuelta a todo el cuerpo, para recoger y volver a sentir, ya en la distancia, las experiencias de expresividad propias, vividas en la Sala de Psicomotricidad de Lateorro, junto a mis compañeros y compañeras de curso, experiencias de interacción que han atravesado mi identidad, como persona y como profesional.

Y darme cuenta de que esta experiencia me ha permitido mirar con otros ojos la manera de abordar las relaciones, lo fundamental de las transformaciones tónico-emocionales recíprocas en un marco de seguridad, sentir en todo mi cuerpo, a través de mi expresividad motriz, **lo que me juego en el juego**: YO, mi identidad, con el OTRO, diferente a mí, y el TERCERO, diferente a ti y a mí, ...más todos los sutiles matices de las interacciones que me permito cuando juego.

Que toda abstracción teórica se fundamenta en la Práctica, en la acción, en la autenticidad como persona y como profesional de la Ayuda Psicomotriz.

Se fundamenta en el sentido de un aquí y ahora, de muchos "aquís y ahoras" que va creando una historia que puede evolucionar porque atraviesa la identidad desde la corporalidad, es decir, se hace posible, se hace real, porque el niño juega conmigo y yo juego con el niño, desde la escucha, la contención, el continuo ajuste, la espera, la duda, la pregunta, el movimiento, el contacto y la emoción.

Descubrirme en el otro, en mis sensaciones, en mis emociones para abrirme al niño, a su expresividad motriz, y ser consciente de lo que él pone de sí y de lo que yo pongo de mí en la interacción con él, para favorecer el proceso de ayuda.

Descubrir que esta Práctica da sentido a la vida porque la hace emerger desde las profundidades o la hace saltar desde las alturas para reencontrarse con lo esencial: el movimiento, el juego, la emoción que me acerca al otro para seguir creciendo...

...Érase una vez...



...sí, hubo una vez
en que todo esto empezó...
...y atravesó un espacio,
cruzó un lugar en mi identidad
y recorrió por un tiempo
de historia y de verdad.

Érase, pues, una vez... una sala de psicomotricidad, una propuesta de juego, un compañero para jugar, una historia que jugar.



Ritual de entrada...
oigo el silencio de mi
respiración.
Mi cuerpo tiembla
y mi voz queda para afuera callada:
"...huyyy... ¿qué pasará?"

Dentro, siento el ruido de la contención.
Dentro, está la emoción.

Me miras, te miro...
y ya nada es igual.
Mi cuerpo se agita.
Vamos a jugar.

Y destruyo y construyo, y subo y salto, y me deslizo hasta ti,
y me atrapas...
...caemos entre bloques de gomaespuma..
y río y me muevo,
(empiezo a sentir que tu mirada me abruma)
y río y juego..
¿sólo juego?

Ya hemos empezado.

A sumergirnos en un mar de emociones, a veces, subida a lo más alto, sintiendo el vértigo por toda la piel y otras veces, naufragando entre colchonetas, salpicando fantasmas por todos los rincones,

...o grito
y lanzo voces a través de tu mirada,
desapareciéndome entre telas,
dentro,
donde tú ves lo que aún yo no puedo ver,
donde tú me acompañas para poderme sostener.

voy y vengo,
vienes y vas...
y entre tú y yo,
la espada que me permite jugar.



Y se cuelan, irremediablemente,
las ansias ocultas de viejas batallas con forma de
espadas y castillos,
y te ataco,te mato, gritas y caes...
...y vuelves para seguir jugando;

Y entre ocultos silencios se abren grietas en el techo,
agujeros sin bordes en un suelo que resbala, y se
tambalean mis piernas para caer, muerta, en la batalla.

Aquí estoy.
Aquí estás.
Aquí estamos.
Jugando...

¿sólo jugando?



Y entonces, tú me recoges,
y tomando mi mano,
se construye el borde,
ahora veo la grieta,
y el fondo del agujero.
Y caigo entre los bloques,
removiendo todo mi cuerpo,
cayendo y cayendo,
y riendo...
y río porque me muevo,
y río porque juego...



Ahora estoy abajo, escondida,
y me encuentras:
"...holaa..."
"aaaaaaahhh..."
Estoy.
Estás,
tendiéndome la mano para salir de aquí,
y volver a jugar.

Ah, ...y otra cosa:
...el deseo.
"i...huyyy!" Sí.
El deseo...
...eso que quiero y no puedo.
...eso que me devora y me abate ante ti:
"¿qué quiero?"
"¿lo quiero yo o lo quieres tú?"
"¿qué necesito?".





Y tú estás ahí.

Esperándome otra vez.
Acompañándome en mi duda, cerca,
tendiéndome de nuevo la cuerda
para subir del pozo oscuro en el que caí,
o abriendo una ventana en esta casa
que no pude construir de otra manera.

Y sólo entonces, sonrío.
Y ahora voy a saltar. Vuelvo a jugar.

De repente, una puerta se abre de golpe, y entran los miedos que me hacen parar,
agitando mi cuerpo hasta convertirlo en una roca, para no perderme del todo y seguir aquí..
"Ayyyyy..."

Y esperas.

Cerca.
Y me tocas con tu mirada
para que yo pueda jugar.

Y el miedo empieza a tener forma de lobo
al que puedo perseguir y destruir,
y río.
Y ríes conmigo.



...y puedo vestime de monstruo aterrador
que escupe fuego
y vomita todo lo feo
para ponerme de nuevo ante el espejo
y sonreír porque sigo aquí.

Y puedo dibujar frustraciones
con semblante de malvadas brujas
o hablarte mirándome en ti.
Y tú lo ves.
Y sigues ahí.
Cerca.
Para que yo me pueda alejar.
Y volver a jugar.



Queda poco para terminar.



Ahora me cuentas tu cuento de mi cuento,
arropándome en tu cálida manta de lo que siento..
y volvemos a viajar
para regresar diferente al mismo lugar,

Y sólo ahora, sin que tiemble mi voz, puedo decirte
"aquí estoy, aquí soy"



Porque todo lo jugué en la sala
y tú me miraste.

Sólo ahora puedo decirte,
sin que me devore la emoción:

"HASTA LA PRÓXIMA SESIÓN".

Alvaro Beñaran nos ofrece su crónica sobre las últimas Jornadas de Psicomotricidad que organizó Luzaro.

VIII Jornadas de Psicomotricidad

Hacer un resumen de las VIII Jornadas de Psicomotricidad... diría "emoción". No; mejor diría "emoción reflexionada" o "reflexión sobre la emoción, los sentimientos, los afectos". Y diría que se puede hablar del amor sin dejar de pisar tierra, dando respuestas prácticas y eficaces a las necesidades de la educación y de la ayuda terapéutica.

Nos reunimos más de 400 personas, y fuimos partícipes de muchos momentos de grandes y profundas reflexiones sobre todo aquello que afecta a la vida de la ayuda educativa y terapéutica. Las canciones, los juegos, el teatro, etc.; ganas de vivir, de vivir bien, de con-vivir.

Recogiendo la expresión de los rostros de los asistentes y sus comentarios después de las charlas, puedo decir que tengo la impresión de que estas Jornadas no decepcionaron, y que movilizaron muchas emociones, muchos pensamientos y muchas futuras prácticas. Fue un honor y una gozada compartirlas con ponentes de tan alta calidad profesional y humana, tanta como la del grupo de teatro "Luz verde" que fue una ponencia más, por su contenido y profundidad de planteamientos, con humor.

Jornadas con amor y con humor. Y con claridad de propuestas para trabajar.

Hay algo que siempre nos parece importante cuando planteamos unas Jornadas: aportar el punto de vista de la PPA, complementado con otras visiones, diferentes pero siempre cercanas. Aportar deseos, direcciones, sin perder la realidad del día a día, y la necesidad de construir instrumentos que nos permitan hacer frente a la tarea diaria de educar y ayudar en la dificultad.

A ello nos ayudaron:

Carles Parellada (reconocer al otro como "legítimo otro", y no vernos a nosotros reflejados en el otro).

Alberto Lasa (Pensar en el otro, que piensa que yo pienso).

Bernard Aucouturier (el psicomotricista es un compañero simbólico de las acciones jugadas por el niño).

El grupo de teatro "Luz Verde" (de cómo jugar con los propios límites para ir más allá: gracias a Juan Cruz, ayudantes y actores y actrices).

Creo que la idea más importante que nos transmitieron estas Jornadas es que es posible situarse de otra manera, buscar nuevas formas (no tan nuevas) de establecer las relaciones con los otros, para buscar modos más humanizados/humanistas de crecer.

La persona del psicomotricista, la evolución de la agresividad en la infancia, a través de los cantos y juegos infantiles, la Práctica Psicomotriz y las relaciones entre familia y Escuela, fueron los temas propuestos. Y pudimos constatar la coherencia de todas las reflexiones y experiencias que fueron expuestas, desde diferentes ámbitos.

Creo que de unas Jornadas lo más esencial es aquello que cala en uno, que uno se lleva dentro y de alguna manera sirve de factor transformador de su manera de ser y hacer como profesional en el futuro.

Yo recogería algunas ideas, que, por supuesto, tal vez no sean las vuestras:

Carles Parellada: cada uno podemos hacer desde nuestro lugar, desde nuestra responsabilidad. No debemos quemarnos en los enfrentamientos, gastar energías inútilmente. Asumamos nuestras responsabilidades, trabajemos con amor y dedicación desde donde estamos. Dedicar nuestras energías a construir, no a luchar.

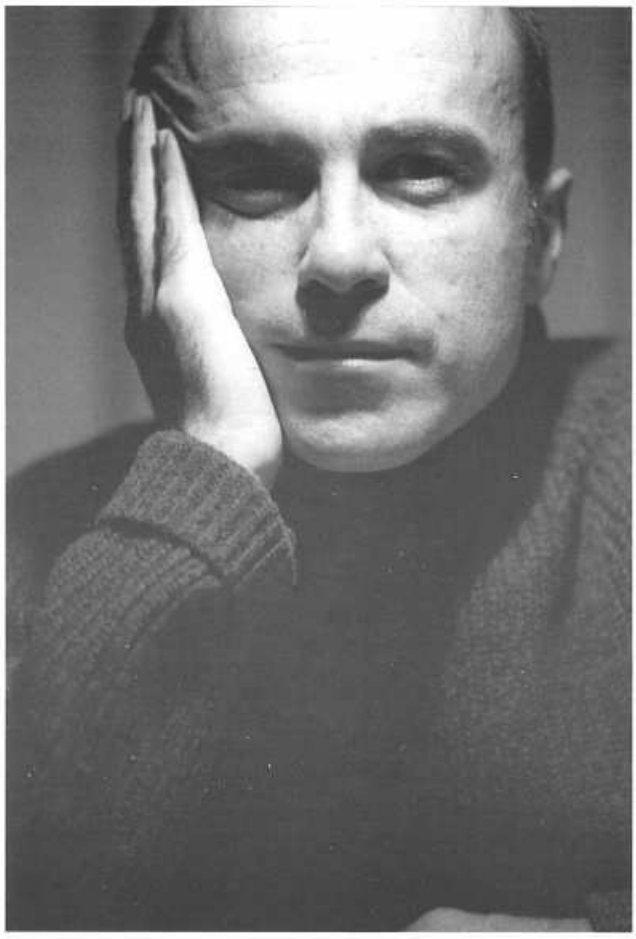
Alberto Lasa: lo que hacemos tiene relación directa con lo que pensamos o con lo que no pensamos. El psicoanálisis nos dice que la primera representación mental es la satisfacción alucinatoria del deseo. En los primeros juegos infantiles se viven las sensaciones corporales y los afectos.

Bernard Aucouturier: El niño se reasegura por la vía del juego. El niño transforma su malestar en bienestar a través del juego. ¿Cómo favorecer la descentración tónico-emocional en el niño?: asegurando que el niño pueda acceder a los diferentes niveles de simbolización, una vez atenuadas sus angustias por mediación de la acción motriz y el juego, en el ambiente de seguridad que el psicomotricista construye y sostiene.

Como veis, son ideas sueltas, tal vez inconexas (no lo creo), pero son las pequeñas-grandes ideas, pensamientos, emociones, que han quedado en mi memoria. Y, quizás, os sirvan a vosotros para recuperar vuestros propios recuerdos, y si no estuvisteis en las Jornadas, os damos un poco de envidia para que en las IX no faltéis. ■

Libertad por Kepa Murua

Una palabra en boca de todos y que no pertenece a nadie es lo que nos define. Cuando la empleamos pensamos que hablamos de otras cosas que nos interesan en ese momento, pero no tiene por qué ser así. Somos libres cuando obrando de una manera u otra podemos decir que no a preguntas embarazosas que nos obligan a dar una opinión que hasta ese momento no era nada.



el amor somos libres cuando amamos con libertad. Muchos nos mirarán con recelo, pero podemos lograrlo siempre y cuando coincidamos con la pasión en libertad del amado.

No es una regla de tres, ni una fórmula matemática. Somos libres cuando tenemos la capacidad para serlo. Somos libres para decir lo que nos apetece cuando tenemos la libertad de equivocarnos. Libres para no remediar lo que se nos viene encima hasta que notamos que falta esa

libertad, que no era gran cosa cuando la teníamos. No éramos conscientes de ello. Es lo que tiene el arte de la libertad, parece que no vale nada, te lo arrebatan y cambia el mundo. Casi como el amor. Por eso está en boca de todos.


© Miguel Lizana. *Pepe*

Nos creemos libres cuando sentimos el peso de la palabra pronunciada. Y nos creemos los elegidos cuando otros viven peor que nosotros. ¿Qué sabremos nosotros de la verdad del prójimo?

Cuando escucho la palabra "libertad", como la palabra "amor", me entra un auténtico escalofrío. Se ha hecho tanto daño con ese pretexto, se ha hundido tanto cuerpo con ese engaño, que me duele su justificación a todas horas. ¿Cómo hablar de la libertad del prójimo si no sé si soy libre del todo para serlo? ¿Cómo interpretar bajo parámetros de libertad conflictos lejanos cuando no somos capaces de comprender lo que sucede a un metro de nuestras casas?

Las palabras que se unen a la bandera de la libertad están viciadas por la historia y la interpretación consecuente, según nuestra visión de las cosas. Numerosas definiciones circulan con todos sus intereses a la deriva. Como las trampas en el amor. Quizá sea la misma palabra la que tenga en su voz su propio secreto.


© Miguel Lizana. *La espera*

"Cómo me gustaría ser libre para amarte como quiero", le confesó su amante un día. Ella respondió: "No necesito de tu amor para saberlo". ■

Javier Ocejo es educador de menores y ha participado en diversos proyectos socio-educativos de la Cruz Roja. En la actualidad se está formando como psicomotricista.

¡Quiero normas!

Hace unos años participé como voluntario en un proyecto socio-educativo con menores de edad de entre 6 y 11 años, pertenecientes a un barrio marginal. Recuerdo claramente una salida a patinar con un grupo de niños, alguno de los cuales se les podía considerar como niños conflictivos.

En ese día en el que educadores y niños interactuaban en un marco muy deseado por los niños, el salir a divertirse. Un chico conocido por saltarse las normas, por su influencia en el grupo de iguales y su carisma, se enfadó profundamente con un educador ante una negativa. Escenificó una rabieta alejándose a un banco y maldiciendo. Para tratar de remediar la situación y ante el enfado del chaval, otro educador se acercó a charlar con él. Y aquí ocurrió lo sorprendente y que da pie a escribir este pequeño artículo. El niño en cuestión se quejó de que siempre se salía con la suya, de que no le castigaban y que no conseguía los mismos castigos que tenían los otros chicos cuando hacía algo mal.

En ese momento nos dimos cuenta de que este niño nos estaba haciendo una petición que iba más allá de una simple llamada de atención. Nos gritaba, y nos gritaba con una sinceridad asoladora que quería normas.

Era algo desconcertante. ¿Por qué quería un castigo? ¿Cuál era la razón última de esta petición?

Recuerdo que cuando estaba más calmado le hicimos una proposición y el niño quedo profundamente satisfecho. Se le avisaría cuando su comportamiento no fuera el adecuado, si insistía se le volvería a llamar la atención y a la tercera se le impondría un castigo convenido. Esto ya se había intentado anteriormente, pero ahora era distinto. Antes era el educador el que castigaba la conducta sin

Javier Ocejo

atender a las necesidades profundas del niño. Ahora, el niño había venido a donde nosotros, habíamos dialogado y llegado a un acuerdo. Con dialogar quiero decir que el chico fue acogido para que expresase su conflicto, sin amenazarle con nuestra gestualidad o actitud. Le estábamos escuchando pero a la vez éramos firmes en nuestros propósitos. Tenía que respetar las normas.

Después de este contrato y de la charla, intuí que lo que el niño ansiaba era tener un referente al que ajustar su comportamiento; quería una brújula que le indicara el norte. Necesitaba un modelo claro para saber como actuar ante las situaciones que nos pone la vida. Construía su mundo sin guía, sin planos, con sólo la dirección de sus deseos, le faltaban la referencias que los adultos transmitimos a través de las reglas y sin estas todo aquel que comienza a vivir se siente perdido. Los niños interpretan y valoran las conductas observando a su alrededor, sus ojos se fijan en sus compañeros de juego y en esos seres altos que parecen saberlo todo.

Este niño ya sabía lo que era estar fuera de las normas, el que los otros niños le temiesen y el salirse con la suya. Pero esto ya no le resultaba gratificante: ¿Qué podría aportarle confinarse dentro de unas normas? Teoricemos sobre las posibilidades:

Al principio se comportaba mal para buscar reconocimiento o conseguir lo que deseaba, pero llegó un momento en que ese mal comportamiento no lograba los resultados que él quería ya que las personas que interactuaban con él lo dejaban como imposible. La petición del castigo le posibilitaba volver a ser tenido en cuenta, de volver a formar parte del grupo como uno más, de integrarse y ser valorado. Podríamos decir que ahora las normas eran como un refugio al que acudía en busca de protección.



El no saber cómo hay que actuar o la desaprobación del grupo de iguales o de las figuras de autoridad le creaba una ansiedad, sobre todo porque estas situaciones estaban siendo muy repetidas en el tiempo. Era una huida hacia delante en la que para reafirmarse necesitaba la confrontación. Lo difícil, tanto para el educador como para el niño, fue romper con la creencia de que él ganaba en importancia

en la medida que luchaba contra las personas adultas.

El volver a respetar las normas por parte de este chico, además de darle la posibilidad de ser reconocido y aceptado por el adulto le ayudaba a conquistar la afectividad de una forma correcta pues pasaba de una relación basada en voces altas, imperativos, y malas caras a disfrutar de una relación normalizada: con voces cariñosas, afectuosas y respetuosas por ambas partes. En ese momento, para el niño el respetar las normas supuso un reto a nivel personal ya que debía pasar por el aro para conseguir esa afectividad que anhelaba y que veía en las relaciones de los otros niños con los educadores.

Los niños a partir de una edad están atentos a la comparación de referentes normativos entre iguales. Enseguida indican al educador que tal actividad se le ha dejado hacer a "menganito" y a ellos no, etc. Digamos que son muy sensibles a los tratos diferenciadores. Por eso es muy importante el prefijar una escala normativa con ellos. De este "contrato" a dos partes nace una idea más ajustada de igualdad y no igualdad, base ésta para adquirir en el futuro una idea más compleja de justicia, empatía y facilitar la educación en valores.

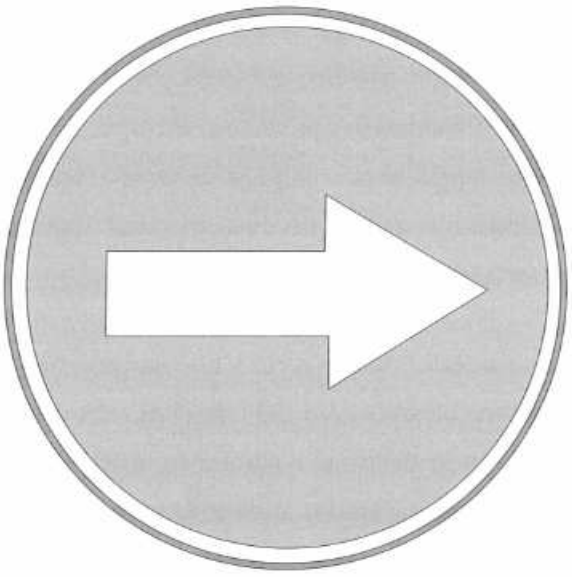
La utilización de las normas posibilita también el inicio de la autorregulación de los niños. Esto es así porque el niño a partir de ahora tendrá que luchar entre sus deseos y "lo correcto". Ya no vale sólo su punto de vista sino que tiene que validarlo con algo externo que es el referente normativo. También el obedecer las normas implica el diferir las gratificaciones inmediatas al romper la acción-reacción de los deseos que inducen a hacer algo de manera súbita, sin reflexionar. Este hecho permite la endoculturización de los niños en nuestro tipo de sociedad articulando sus conductas hacia la convivencia.

Poco a poco, ellos mismos se van dando cuenta de que en las relaciones sociales toda comunicación necesita respetar unas normas. Por ejemplo: no podemos comunicarnos sino respetamos los turnos de habla, o si agredimos a los demás. Creo que los niños entienden las normas, hasta que las interiorizan, como un trueque de realizar o inhibir determinadas conductas a cambio de la seguridad afectiva. Y digo afectiva ya que al decirles lo que pueden o no hacer ellos saben que nos estamos preocupando por ellos y que velamos por su seguridad porque les queremos. Según el psicólogo Javier Urra[1]: "Los niños que hacen todo lo que quieren creen que no son importantes para sus padres".

Lo que pueden hacer o no viene determinado por el desarrollo evolutivo del niño. Las normas se van instaurando desde el nacimiento, primero en forma de rutinas y después atendiendo a las necesidades propias de cada etapa infantil. Ese saber con-

ciliar las necesidades del niño y las exigencias sociales para la vida es el arte de educar.

El deseo de los niños de agradar a los adultos, de querer y que les quieran les impulsa a mirar hacia ellos esperando un refrendo o una desaprobación; es una continua pregunta: ¿Me sigues queriendo?, ¿Lo hago bien?, ¡Mira lo que he hecho! Por eso hay que satisfacer este deseo profundo con gran responsabilidad; es fundamental que el niño vea que las personas significativas e importantes para él utilizan y respetan las normas. Para lograr una coherencia educativa entonces no sólo los educadores sino también los padres y la familia han de consensuar los referentes normativos ya que muchas veces nos encontramos con que los niños ajustan su comportamiento según las normas vigentes en cada contexto. Son santos en el colegio y endemoniados en casa o viceversa.



El catedrático de filosofía José Antonio Marina[2] cita en su libro Aprender a convivir al pediatra Brazelton: "Un niño sin disciplina está a merced de su impulsividad", "sabe que es incapaz de controlarse y su angustia se dispara cuando su entorno no le controla". También cita a la psicoanalista infantil Selma Fraiberg diciendo que un niño al que no se le detiene cuando él sabe que debería hacerse, piensa que su comportamiento no tiene importancia.

Por otra parte el psiquiatra infantil Stanley I. Greenspan[3] afirma: "Con los límites y las conversaciones, se le transmiten aspiraciones, objetivos y expectativas, todo lo cual le da seguridad."

Con respecto a los niños, resumiendo podríamos decir que las normas sirven de modelos o de guías de comportamiento que les aportan grandes ventajas afectivas puesto que al ceñirse a las normas son más aceptados por los adultos y por sus iguales. Pero para los padres y educadores estas normas significan la base para la educación en valores y por lo tanto la regulación de la libertad para ser más libres, en definitiva la mejor herramienta cultural que les podemos legar para poder vivir en una sociedad más justa, igualitaria y feliz.

Nuestra tarea como maestros y padres es reconocer el gran esfuerzo de nuestros hijos para adaptarse a las normas, estas junto al reconocimiento personal proporcionan la seguridad emocional ne-

cesaria para lograr autonomía en el comportamiento. Todos sabemos que para ellos saberse que son buenos chicos les es motivo de orgullo y para eso deben saber claramente como comportarse.

¿Y por qué no respetan las normas? Muchas veces los educadores o los padres solemos decir que lo hacen para llamar la atención, desafiarnos o provocarnos. Esto es sólo fijarse en los síntomas pues la emisión de tales conductas en niños sanos es la manifestación de un conflicto interno entre el ajuste a la realidad y sus deseos. La forma en que dialogan con el mundo y la sociedad estos chicos "malos" se está cristalizando erróneamente por un mal aprendizaje o por asimilar unas normas alejadas de los valores éticos; además quizás porque no hay en sus vidas un buen referente, una persona que les diga que hay unas normas, les explique con paciencia su utilidad, que hay que aceptarlas y como respetarlas. En definitiva adultos que se responsabilicen de ejercer la autoridad aceptando las producciones propias del niño. ■

Referencias bibliográficas

1.- Urra, J. 2006. El pequeño dictador. Editorial La esfera de los libros.

2.- Marina, J. A. 2006. Aprender a convivir. Editorial Ariel,

3.- Brazelton, T. B. y Greenspan S. I. 2005. Las necesidades básicas de la infancia. Lo que cada niño o niña necesita para vivir, crecer y aprender. Editorial Graó, colección biblioteca de infantil,

Otros libros consultados:

Mifsud, T. (1985). El pensamiento de Jean Piaget sobre la psicología moral: presentación crítica. Editorial Limusa.

Nora Rodríguez. ¡Quién manda aquí! Educar a los hijos con una disciplina coherente y efectiva. 0 a 12 años. Editorial Juventud. Materia gris, 2005.

La Escuela de Psicomotricidad de Bergara informa

www.uned.es/ca-bergara
Tfno: 943769033
Email: mberrriozabal@bergara.uned.es

Formaciones bienales. Plazo de preinscripcion

- XXII Promoción de Formacion Bienal Educativa (2009-2010). De septiembre a octubre de 2008.

- III Promocion de Formación Bienal de Ayuda (2009-2010). De julio a septiembre de 2008.

Cursos de sensibilizacion

- Previo a la formación bienal educativa: 26, 27 y 28 de de septiembre en Vitoria-Gasteiz. Plazas limitadas. Matrícula abierta.

- Previo a la formación bienal de ayuda: se realizará en noviembre de 2008.

Formacion Permanente (educación) 2008 para ex-alumnado que ha finalizado la formación

- "La entrada en la escuela: El camino de la familia a la escuela". Mª José Armendariz, Lourdes Garijo y Montse Meana. 11 de octubre de 2008. Uned-Bergara.

- "Análisis de vídeos de educación". Juan Cruz Polentinos. 15 de noviembre. Uned-bergara

Próximas jornadas 2009

- 13, 14 y 15 de noviembre de 2009. En el Palacio Europa de Vitoria-Gasteiz.

Solicitud al ex-alumnado

- La utilización del correo electrónico como medio para enviar la información de la escuela va aumentando progresivamente, sobre todo en cuestiones como la formación permanente, etc. Por ello os pedimos, sobre todo al ex-alumnado, que nos enviéis vuestra dirección de correo electrónico y vuestros datos de dirección y de teléfono actualizados, ya que algunas cartas nos vienen siempre de vuelta. Eskerrik asko!

La Federación de Asociaciones de Psicomotricistas del Estado Español (FAPee) nos comunica que va a celebrar su IV Congreso Estatal de Psicomotricidad los días 15 y 16 de mayo de 2009 en el BEC de Bilbao, con el título de "Psicomotricidad y síntomas contemporáneos".

Centros activos de la ASEFOP www.asefop.org

• BERNARD AUCOUTURIER
3, Rue Victor Luzarche, 37000 Tours
Tel: 0033247050124 Fax: 003324705811 6
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 Formação 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 0117412840
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 Psicomotricidad deberás tener en cuenta los criterios que exponemos a continuación:

- La extensión en la sección destinada al "Dosier" y "Resumen" será de 60 líneas, y de 100 en la de "Cuenta tu experiencia".
- Si es posible, enviar en diskette con formato PC o mediante correo electrónico.
- Adjunta las fotos e ilustraciones oportunas, a poder ser originales y de buena calidad, para facilitar su posterior reproducción.
- Escribe brevemente cómo quieres que te presentemos en tu artículo. Es conveniente señalar las frases o ideas que se quieran destacar en el artículo.
- Si utilizas referencias bibliográficas, utiliza las formas estándar.
- El artículo debe ser enviado a la Escuela de Psicomotricidad, Uned (Marixa Berriozabal). Plza. San Martín de Agirre, s/n. Bergara -20570- Gipuzkoa. E-mail: info@bergara.uned.es

En función del material recibido, el Consejo Editorial se pondrá en comunicación con la persona realizadora del mismo, reservándose el derecho de elegir qué artículos se editan en un número u otro, con el objetivo de conseguir un equilibrio en las distintas secciones.

Cuadernos de Psicomotricidad

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.



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

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

iZaiE

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

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

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