

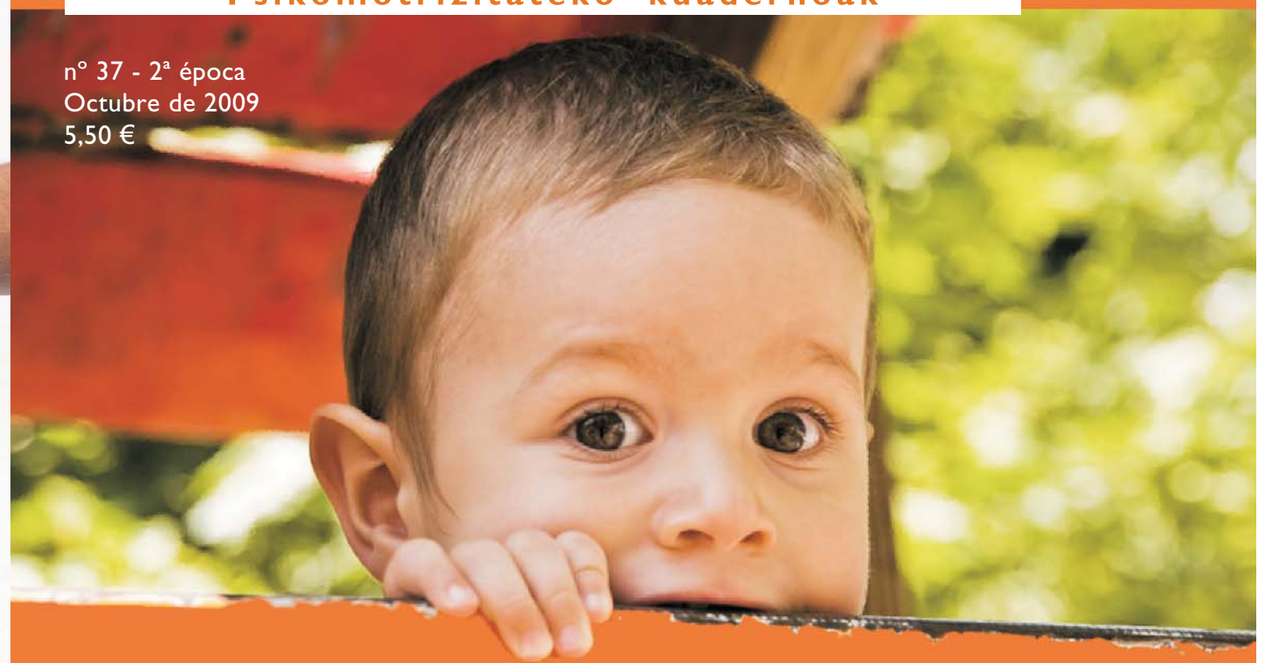
cuadernos de

Psicomotricidad

Psikomotrizitateko kuadernoak

UNED BERGARA
Escuela de Psicomotricidad

nº 37 - 2ª época
Octubre de 2009
5,50 €



Formadoras y formadores de la Asefop
Izaskun Camarzana
Itziar Larrañaga
Ianire Jaio
Alvaro Beñaran
Roberto Oslé

cappi

CENTRO DE AYUDA PSICOMOTRIZ Y PSICOLOGIA INFANTIL

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

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

Elena Rodríguez Ibarrondo
psicóloga, pedagoga y terapeuta psicomotriz

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

CENTRO DE RECUPERACION ESCOLAR
profesionales de la educación

Gabinete psicopedagógico y sala de psicomotricidad

Manoli Jiménez

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

Natividad Sánchez Marco
Pedagogoterapeuta y psicomotricista

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

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

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

HIRUGAR
Psicología, Pedagogía y Psicomotricidad
Berminghan, 6.-bajo dcha. 20002 - Donostia. **Tlf.: 943 32 17 44**

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

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**

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

izane
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

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 jasoko 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 corrensponciente. En unos días recibirás tu pedido.



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

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

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

DIRECCIÓN:
Álvaro Beñaran
Ricardo Fernández

CONSEJO EDITORIAL:
Álvaro Beñaran
Marixa Berriozabal
Ricardo Fernández
Jon Pérez de Amiluzea
Nati Sánchez

DELEGADA PARA AMÉRICA LATINA:
Melissa Valdivia

COLABORACIONES:
Formadoras y formadores de la asefop
Izaskun Camarzana
Itziar Larrañaga
Ianire Jaio
Alvaro Beñaran
Roberto Oslé

DISEÑO Y MAQUETACIÓN:
Rikardo Acebo

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



Jokin

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

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

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

EDITORIALA 5

EDITORIAL 6

FE DE ERRATAS 7

"Acompañar". Artículo elaborado a partir de los trabajos de formadoras y formadores de la Asefop 8

CUENTA TU EXPERIENCIA

Izaskun Camarzana e Itziar Larrañaga: "Re-construir la psicomotricidad" 14

Ianire Jaio: "Todo lo que nos dan" 17

RESUMEN

Alvaro Beñaran: "Tres libros" 21

HUMANIDADES Y SALUD

Roberto Oslé: "La Musicoterapia de Grupo como psicoterapia grupal" 27

INFORMACIONES 44

Centros activos de la ASEFOP www.asefop.org

◆ BERNARD AUCOUTURIER
3, Rue Victor Luzarche, 37000 Tours
Tel: 00332470501 24 Fax: 00332470581 16
E-mail: aucouturiertours@aol.com

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

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

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

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

◆ CFP – Centro di Formazione Permanente Spazio Psico-motorio
Via Brione 40, 10143 Torino
Tel/Fax: 0039 011 7412840
E-mail: info@cfptorino.it - www.cfptorino.it

◆ CNRPP- Centro Nazionale di Ricerca in Pratica Psicomotoria
Via Lanzone 47, 20123 Milano
Tel/Fax: 0039 0286571 8
E-mail: cnrpp@libero.it - www.cnrpp.com

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

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

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

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

Normas de colaboración

Si deseas colaborar con Cuadernos de Psicomotricidad deberás tener en cuenta los criterios que exponemos a continuación:

- La extensión máxima de los artículos será de seis páginas, escritas a espacio y medio.
- El artículo debe ser enviado por correo electrónico en formato Word, a la Escuela de Psicomotricidad, Uned (Marixa Berriozabal). E-mail: info@bergara.uned.es
- Adjunta las fotos e ilustraciones oportunas, a poder ser originales y de buena calidad. Si lo haces en formato digital, procura que sea TIFF o JPG, pues otros formatos no nos garatizan su posterior reproducción; tampoco la incluyas en Word porque pierden la calidad suficiente para ser impresas). Y si es importante, señálanos la posición de estas imágenes en el artículo.
- Escribe brevemente cómo quieres que te presentemos en tu artículo.
- Es conveniente señalar las frases o ideas que se quieras destacar en el artículo, pero no abuses del uso de negritas, cursivas, subrayados y otros estilos.
- Si utilizas referencias bibliográficas, por favor, utiliza las normas APA.

Según el material recibido, el Consejo Editorial se pondrá en comunicación con la persona autora del mismo, reservándose el derecho de elegir qué artículos se editan en un número u otro, en función de los objetivos de calidad de la publicación.

Luzaro, Escuela de Psicomotricidad de Bergara

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

Formación bienal en Práctica Educativa

◆ XXIII Promoción de Formacion Bienal Educativa (2010-2011). El plazo de preinscripción acabará el 31 de octubre de 2009.

Próximos Cursos de sensibilización

◆ Recordad que son un requisito imprescindible para acceder a la formación bienal.

◆ Tendrán lugar durante el 2010. Como sabéis, realizamos uno en cada territorio de la Comunidad autónoma. Sabremos las fechas, los horarios y los lugares concretos el próximo diciembre. A partir de ese momento los publicitaremos por los canales habituales.

Seminario de dudas de marzo

◆ Estamos pensando en remodelar la estructura de este seminario, ya tradicional desde hace tantos años. Os informaremos puntualmente en cuanto tengamos elaborado el proyecto.

Próximas jornadas de psicomotricidad

◆ 13, 14 y 15 de noviembre de 2009, en el Palacio Europa de Vitoria-Gasteiz. Tenéis la información completa en la página 43.

Solicitud de actualización de datos

◆ Os seguimos recordando las virtudes del uso del correo electrónico como medio para enviar la información de la escuela. Es un instrumento muy rápido y eficaz. Por ello os pedimos, sobre todo al exalumnado, que nos enviéis vuestra dirección electrónica. También vuestros datos de dirección postaly de teléfono si no los habéis actualizado, ya que algunas cartas nos vienen devueltas.

Eskerrik asko!

Bagatoz aurreko alean hartutako konpromisoa bete nahian. Ale hau apur bat berezia da, edukiak era askotakoak direlako.

Hasieran gure praktikaren oinarrizko jarrera bati buruzko artikulua aurki dezakezue: "akonpainamendua".

Ondoren, oraingo honetan aparteko ilusioa daukagu Bergarako psikomotrizitate eskolako bi ikasle ohiek idatzitako artikulu bana argitaratu dugulako. Horixe da aldizkari honen helburuetako bat: psikomotrizitate praktikari buruzko esperientziak eta hausnarketak partekatzea, gure praktika aztertu eta ondorioak ateratzea, lankideen esku jartzeko eta denon artean eztabaidatzeko.

Izaskun Camarzanak eta Itziar Larrañagak idatzitako artikuluak hezkuntza eta laguntza arloan kezka-, zalantza- eta eztabaida-iturri den gaia ekarri dute hizpidera: gurasoekin egin beharreko lana. Egileek euren esperientzien eta hausnarketen berri ematen digute artikulu horretan; gure ustez oso interesgarriak eta aberasgarriak dira horiek guztiak.

Bigarren artikuluan Ianire Jaio gure ikasle ohiak beste gai pisutsu bati heldu dio: nola aurkeztu lana beste profesionalei. Gai horrek ere sekulako garrantzia dauka, eskola munduan gure praktikak lekua izateko ezinbestekoa da aurkezpena ondo zaintzea.

Artikulu horiek bata bestearen osagarri dira, izan ere, psikomotrizisten harremanei buruz ari dira biak, umea dela medio, psikomotrizistok gurasoekin eta eskola komunitateko beste profesionalekin ditugun harremanez, alegia. Bi kontu horiek derrigorrean hartu behar dira kontuan guk garatzen dugun lana egoki kokatzeko, ezin baikara autokonplazentzian erori eta umearekin egiten dugunera mugatu gure lana, umearen inguruko helduak bazter utzita eta heldu horiek oso garrantzitsuak direla ahaztuta.

Hurrengo artikulua Neurozientzian eta beste eremu batzuetan egindako azken ikerketen eta aurkikuntzen gaineko 3 libururen irakurketaren ondorioz sortu den artikulua da. Horren bitartez argi ikusten da aurkikuntza horien aurrean gure praktika indartsu dagoela eta, gainera, askotan ahaztuta geratzen den dimentsioa dakarrela.

Bistan denez, ikuspuntu humanistak defendatu behar ditugu, pertsona eta pertsonaren harremanak gailentzen dituen joeraren alde egin behar dugu, beste korronte batzuk rol hori lausotzearen aldekoak baitira, dena mugatzen dute gure ekipamendu genetikoaren eta gure portaeren arteko kausa-ondoriora.

Azkeneko artikulua. taldeko musikoterapiari buruzkoa da. Itxura batean artikulu luze eta mamitsua da, baina, ahal dela, ez utzi irakurri gabe, oso argia baita eta erabat lotuta baitago praktikara. Artikulu hori irakurtzerakoan konturatuko zarete hor agertzen diren hausnarketak eta guk ditugunak oso antzekoak direla. Animo, bada, eta irakurri patxadaz artikulu hori, gure praktikaren gidari diren ideia askorekin erkatzeko modukoak baitira artikuluan datozen iradokizun asko eta asko.

Artikulu horrekin beste helburu bat betetzera gatoz: gure ikuspuntutik gertu dauden beste diziplina eta praktika batzuen ikusmirak aurkeztea, auzoan begiratzea lagungarria delako gure praktika aberasteko, zalantzak argitzeko eta alderdi askoren inguruan hausnartzeko; azken batean, ez dugu isolatuta bizi nahi. ■

editorial

Aquí estamos, de nuevo, tratando de cumplir con el compromiso adquirido en el número anterior. Este nuevo número es especial ya que cuenta con unos contenidos que podríamos decir que son muy variados.

En primer lugar, vais a encontrar un artículo sobre una actitud básica de nuestra práctica: el acompañamiento.

A continuación, nos hace mucha ilusión que en este número aparezcan dos artículos escritos por ex-alumnas de nuestra escuela de psicomotricidad de Bergara. Este es uno de los principales objetivos de nuestra revista: compartir experiencias y reflexiones sobre la práctica psicomotriz; analizar y sacar conclusiones sobre nuestra práctica para aportarlo al conocimiento y debate de nuestros compañeros.

El artículo escrito por Izaskun Camarzana e Itziar Larrañaga, hace referencia a uno de los temas que más cuestionamientos, dudas y debates hacen surgir en el mundo de la educación y la ayuda: el trabajo con los padres. Nos aportan su experiencia y reflexiones que encontramos muy interesantes y útiles para todos nosotros.

En cuanto al segundo artículo, nuestra ex-alumna, Ianire Jaio, se refiere a otro gran tema que es cómo presentar este trabajo a los otros profesionales. Cuestión asimismo de vital importancia si queremos que esta práctica tenga un lugar adecuado en el contexto escolar.

Como veis, ambos artículos se complementan abarcando la cuestión de nuestras relaciones, como psicomotricistas, con los padres y los otros profesionales, es decir, con aquellos a quienes interpela nuestra práctica con el niño. Estas dos cuestiones son básicas a la hora de enmarcar el trabajo que desarrollamos, ya que este no puede quedar reducido a la autocomplacencia del trabajo con el niño, ignorando la presencia e importancia de los otros adultos que le rodean.

Otro artículo que vais a encontrar es un artículo elaborado a partir de la lectura de 3 libros que hacen referencia a las últimas investigaciones y descubrimientos en materias de neurociencia, etc. Se trata de reflejar cómo nuestra práctica no solo "resiste" a estos nuevos descubrimientos, sino que aporta una dimensión que muchas veces es olvidada.

Es evidente que tenemos que seguir defendiendo estos enfoques humanistas que dan el protagonismo a la persona y sus relaciones frente a quienes tratan de reducirlo todo a una cuestión de causa-efecto entre nuestro equipamiento genético y nuestros comportamientos.

El último artículo está referido a la musicoterapia de grupo: os podrá parecer en principio un artículo largo y denso, pero os recomendamos su lectura porque es un artículo muy claro y muy unido a la práctica, con reflexiones que son muy cercanas a las nuestras, como podréis ver. Nos parece de gran interés y os animamos a leerlo con calma; encontraréis muchas ideas que se pueden contrastar con las de nuestra práctica.

Con este artículo cumplimos con otro de nuestros objetivos, el de aportar la visión de otras disciplinas y prácticas que son cercanas a nuestro enfoque, y que nos pueden dar luces y elementos de debate y reflexión sobre nuestra propia práctica, que nunca debería convertirse en una isla. ■

IX JORNADAS DE PRÁCTICA PSICOMOTRIZ

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

LA CONSTRUCCIÓN DE LA BIOGRAFÍA DEL NIÑO DE 0 A 3 AÑOS: GÉNESIS DE LA EDUCACIÓN DE 3 A 8 AÑOS

Homologadas como curso de actualización por el Departamento de Educación del Gobierno Vasco

PROGRAMA

13 de noviembre, viernes

18'00.- Inauguración de las Jornadas.

18'15.- **Luz Casasnovas** (médica, diafreista): "Mamá, ¿dónde está mi cuerpo? El divorcio obligado entre el cuerpo y la mente".

14 de noviembre, sábado

9'30-13'30.- **Sonia Compostela** (psicomotricista y formadora de la Asefop): "La mirada psicomotriz para la comprensión y la observación del crecimiento y maduración psicológica del niño pequeño. La práctica psicomotriz educativa y preventiva en la Escuela Infantil".

15'30-19'30.- **Bernard Aucouturier** (director científico y pedagógico de la Asefop): "Yo no sé cómo debes crecer pero sé las condiciones favorables para tu desarrollo". "Las actitudes de padres, madres y profesionales de la infancia cara a las competencias del niño de 0-3 años".

19'30-20'15.- **Pello Añorga** (escritor, cuenta cuentos, profesor de Mondragon Unibertsitatea): Cuentos para niños y para adultos.

15 de noviembre, domingo

9'30-11'15.- **Mª José Intxausti** (psicóloga, psicomotricista, profesora de la Escuela de Bergara): "Las situaciones de relación entre la Educación Infantil y la familia: revisando la entrevista".

11'30-13'30.- Mesa redonda: Bernard Aucouturier, Sonia Compostela, Luz Casasnovas y Mª José Intxausti.

MATRÍCULA

Plazo de inscripción: hasta el 3 de noviembre.

Precio: 125 €. Alumnado de la Escuela de Bergara en Formación Educativa y de Ayuda durante el año 2009: 110 €.

Forma de pago: Trasferencia bancaria a la cuenta Gipuzkoa Donostia Kutxa 2101 0070 81 0011595667

Envía el justificante de pago junto con la ficha a:

UNED-Bergara. Luzaro Psikomotrizitate Eskola
IX Jardunaldiak
Martin de Agirre Plaza 4. 20570-Bergara

Matrikula txartela
Ficha de inscripción
2009

abizenak apellidos		**izena** nombre
helbidea domicilio		**tel.** tfno.
herria población	**pk** cp.	**lurraldea** provincia
lanbidea profesión		**lantokia** lugar de trabajo
NAN D.N.I.		**e-maila** e-mail

Referencias bibliográficas

BENENZON, R. Teoría de la musicoterapia. Ed. Mandala.

BENENZON, R. La nueva musicoterapia. Ed. Lumen 1998.

BETÉS de TORO, M. Fundamentos de musicoterapia. Ed. Morata. Madrid, 2000.

CAMPBELL, D. El efecto Mozart . Ed. Urano 1997.

CASTANEDO, C. Terapia Gestalt. Enfoque centrado en el aquí y ahora. Herder. Barcelona. 1988.

FEIXAS, G y MIRO, M. T. Aproximaciones a la psicoterapia. Paidos. Barcelona,1993.

GASTON, T. E. Tratado de musicoterapia. Paidos. Barcelona, 1982.

MORENO, J. J. Activa tu música interior. Musicoterapia y Psicodrama. Ed. Herder 2004.

PERLS, F. El enfoque guestaltico – Testimonios de terapia. Cuatro Vientos.

POCH, S. Compendio de musicoterapia. Volumen I y II. Herder. Barcelona, 1999.

ROGERS, C. El proceso de convertirse en persona. Ed. Paidos. México.

RUUD, E. Los caminos de la musicoterapia. Ed Bonum. Buenos Aires, 1990.

YALOM, I. Psicoterapia existencial y terapia de grupo. Paidos, 1998.

Revista Música, Terapia y Comunicación. Nº 20. MI-CIM. Bilbao, 2000.

Revista Música, Terapia y Comunicación. Nº 23. MI-CIM. Bilbao, 2003.

Artículo: "La Psicoterapia como proceso de Cambio". Oslé R. Guía salud 2003. Bilbao

Tesis Nº 58 Musicoterapia CIM - "La musicoterapia como psicoterapia grupal". Roberto Oslé Rodríguez.

Fe de erratas

En el nº 36 hemos encontrado algunos "lapsus" y errores que queremos corregir en estas líneas:

- Lo primero es hacer justicia a todo el equipo que trabaja en esta revista:

  En la dirección, junto a Alvaro Beñaran, debía aparecer Ricardo Fernández.

  En el Consejo Editorial, junto a Alvaro Beñaran y Jon Perez de Arriluzea, debían aparecer: Nati Sánchez, Marixa Berriozabal y Ricardo Fernández.

  En cuanto a las colaboraciones, hay que decir que todo el Consejo Editorial participó en la elaboración de los artículos basados en conferencias y cursos de B. Aucouturier que fueron publicados en dicho número.

- En el artículo "el juego, una creación del niño", hay un párrafo que ha sido incluido por error, pues había sido corregido: en la página 19, en la columna de la derecha, en donde se habla de Freud y la observación que realiza de un niño jugando con una bobina, esto es lo que debería haber aparecido:

  "De Freud apunta que hablar de juego libre, espontáneo es hablar de placer. Freud cuenta en "Más allá del principio del placer" cómo observa a un niño, su nieto, de 18 meses que juega con un carrete de madera atado a una cuerdecita, arrojándolo por encima de la barandilla de su cuna, forrada de tela, haciéndolo desaparecer detrás de la misma, diciendo "o-o-o-o" (que Freud interpreta como fort, en alemán "fuera-desaparecido"). Y luego tirando de la cuerda, saluda la reaparición del carrete gritando a-a-a (que Freud interpreta como da, en alemán "aquí está"). A través de este juego, el niño soporta la ausencia de la madre…".

Por último, queremos deciros que si detectáis en nuestra revista cualquier errata, por favor, no dudéis en comunicarlo para que la revista vaya ganando en calidad y rigor. Muchas gracias.

Artículo elaborado a partir de los trabajos de formadoras y formadores de la Asefop en diversos stages internacionales de esta Asociación.

Acompañar

En la Práctica Psicomotriz proponemos el "acompañamiento" como actitud básica del educador en el proceso de maduración psicológica del niño.

El acompañamiento no es una actividad concreta, sino una actitud educativa y de ayuda. No se trata de hacer algo concreto, sino de adecuar el hacer pedagógico y de ayuda a las necesidades de las niñas y niños con quienes trabajamos. ¿Pero adecuarlo en qué sentido? El acompañamiento supone una elección, una pedagogía basada, entre otras cosas, en la no directividad.

Cuando hablamos de no directividad no hablamos de pasividad ni de un simple "dejar hacer". Ser "no directivo" significa una gran intensidad de la implicación en la relación con las niñas y niños con quienes trabajamos. Supone la construcción de todo un marco de seguridad que va desde las condiciones materiales (los espacios, los materiales, los tiempos), hasta las estrategias (propuestas, preguntas, función de espejo, posibilitar el deseo de hacer y la iniciativa, etc.) y las actitudes del educador (escucha, empatía, ley y seguridad, etc.).

La pedagogía no directiva implica una gran claridad en la dirección de la labor educativa que realizamos. Una gran claridad del marco educativo que construimos, de forma que las niñas y niños puedan construir con el máximo de autonomía, dentro de la seguridad que dicha claridad les proporciona.

Implica confiar en que la niña o el niño tiene unas capacidades suficientes para ser protagonista de su proceso de construcción personal, sostenido y contenido por un marco educativo y de ayuda claro y respetuoso con esta confianza.

Bernard Aucouturier diferencia tres grandes marcos educativo-pedagógicos:

En esta sesión el ritmo fue tan rápido que el tiempo cronológico no dio lugar al biológico. Los silencios –ese espacio para la interiorización– no fueron respetados.

Es necesario saber esperar y no adelantarse (por evitar el silencio) para que pueda fluir lo oculto por los ruidos.

En otra sesión estaban contando su historia personal a través de instrumentos de su elección y aparentemente no pasaba nada. Todos participaron menos una persona y fue en la parte verbal donde pudimos ayudar a que la persona diera salida a lo que había ido gestando desde la no participación musical. A lo que se le unió otra persona y entonces el verdadero espacio terapéutico fue este marco; pero hizo falta un tiempo previo al que se accedió desde lo musical.

Este tipo de dinámicas (historia personal) movilizan mucho y debemos de cuidar el momento en que las planteamos y saber dar el apoyo necesario para poder cerrar las historias. En aquella situación las condiciones fueron las adecuadas y pudimos dar el cierre suficiente para que la persona pudiera seguirlo elaborando posteriormente. ■



experiencias pasadas con algunos pensamientos paranoicos sobre "alguien que le perseguía" y empezar a sentir una falta de aire y dificultad para respirar.

Las expectativas que el grupo dirige al musicoterapeuta cuando elabora consignas es un fenómeno muy interesante: A veces la ansiedad del grupo lleva a los participantes a depender del musicoterapeuta y necesitar que éste explicite las consignas al máximo. En esos momentos existe el riesgo de que el musicoterapeuta se sienta ansioso y asuma el rol de "salvador" de su propia ansiedad y de la del grupo, dirigiendo al grupo cual pastor a un rebaño.

En este contexto la necesidad del musicoterapeuta de hacer algo si es que el grupo "no hace nada", toma especial relevancia.

En definitiva, el musicoterapeuta puede controlar o descontrolar la dirección de un grupo si el uso o la forma de las consignas no son las adecuadas al momento. Consignas excesivas, o escasas o consignas determinadas por la ansiedad del musicoterapeuta ejercen una influencia en el grupo que no podemos ignorar.

8. El silencio es un factor clave en Musicoterapia de Grupo

El silencio es un factor importantísimo en Musicoterapia de Grupo.

En lo que respecta al inconsciente, para muchas personas el silencio tiene connotaciones de pérdida, de nada, de vacío, de ausencia, de muerte, etc.; ello le confiere un carácter especial cargado de emociones dispares: miedo, tristeza, nerviosismo, ansiedad, rabia, etc.

Al mismo tiempo que ocurre esto, gracias al silencio la persona puede reconocerse, tomar contacto con lo que siente; el silencio permite el paso del tiempo que da lugar al tiempo biológico.

El silencio es más que la ausencia de "ruidos" pero es a través de esto como puede fluir el sentir más sincero. En nuestro mundo existen muchos ruidos internos y externos que dificultan el darse cuenta. A veces "silenciamos" y disfrazamos el silencio con sonidos.

Para el musicoterapeuta el silencio, dependiendo de cómo lo use, puede ser el mejor "aliado" o la mayor "pesadilla".

En uno de mis grupos recuerdo acabar con una sensación extraña que tiempo después elaboraría de la siguiente forma: el grupo "no hacía nada" (léase no hacía lo que yo esperaba en el tiempo que yo esperaba) y empecé a conexionar consigna tras consigna moviendo artificialmente al grupo pero al final no habíamos llegado a ningún sitio, sólo a "hacer", a "movernos" a través de la sobre-implicación mía.

- El desorden sobre fondo de desorden: es el caos.
- El orden sobre fondo de orden: es la rigidez, la directividad que no permite la iniciativa y creación del niño.
- El "desorden" sobre fondo de orden: es lo que podemos observar en las sesiones de práctica psicomotriz. Es el marco estructurante que posibilita la autonomía e iniciativa de niñas y niños, sin miedo a perderse ni a descontrolarse. Es el marco de la ley-seguridad. Es la educación basada en dos grandes pilares, el afecto y la ley: El afecto como motor de la existencia, como base de la continuidad del ser; la ley como estructuración, factor de crecimiento y maduración. Siempre tienen que estar ambos, para que el proceso de maduración psicológica se dé sin grandes complicaciones.

A continuación planteamos una serie de reflexiones sobre el concepto, la actitud de acompañar; son reflexiones que aportan algunos elementos para la construcción de la comprensión del acompañamiento, sabiendo que es un concepto más tónico-emocional que cognitivo.

Podemos empezar con la referencia etimológica de la palabra acompañar: del latín *cum panis*, es decir, "comer el pan juntos".

Acompañar es "ser/estar con", pero también es "ser/estar", por lo tanto, hay dos polos: el del que acompaña y el del que es acompañado. Los dos están en disimetría y entre los dos polos hay un espacio de metacomunicación relativo a todo lo que hay con respecto al "con".



¿Quién acompaña qué?

La persona que está en relación de ayuda debe tener conciencia de su propia concepción del otro, como sujeto de acción inscrito en su propia historia.

Todas las interacciones se dan en función de la puesta en escena de la expresividad del otro, con la

movilización de los índices significativos de acción, ligados a la historia. Estos índices van a construir la historia misma.

El psicomotricista crea las condiciones en las que el niño puede reencontrar la transformación de la acción en relación al sentido de su historia. Cada relación de ayuda debe producir un cambio de la producción del niño en función de un proceso de autonomía en la vida del niño. El objetivo es crear las condiciones para que el otro pueda actuar, entendiendo actuar como movimiento interior y exterior que produce transformaciones en el interior y en el exterior.

El acompañamiento está ligado a la comunicación, al apego y la confianza, al conocimiento del otro, a partir de las resonancias tónico-emocionales recíprocas y empáticas ligadas, a su vez, a la escucha y el ajuste recíproco y asimétrico.

Es un proceso que comprende tanto la dependencia como la autonomía. Acompañar quiere decir permitir a la persona reconocer en qué y cómo es autónoma y en qué y cómo es dependiente. La autonomía implica la interiorización del otro y una vez que el otro ha sido interiorizado, se desarrolla progresivamente la autonomía.

El acompañamiento permite evolucionar el juego dialéctico entre la ilusión de omnipotencia y el reconocimiento de la propia competencia. Es decir, en esa área amplia del "como si", el niño puede desplegar sus fantasmas de omnipotencia, de forma que pueden ser contenidos, evolucionando hacia la toma de conciencia de las competencias reales. Todo ello, desde un trabajo sobre las capacidades y la posibilidad de actuar, frente a pedagogías restrictivas y que sitúan al niño ante su "no saber".

Son cualidades del acompañamiento: ajuste, escucha, distancia, ritmo, silencio, espera, continuidad, rupturas.

¿Qué es acompañar?

Acompañar es un concepto al que sólo se puede llegar desde la vivencia, desde la toma de conciencia de la propia experiencia de acompañar y ser acompañado (en la propia historia y en el proceso formativo como psicomotricista). Acompañar en nuestra práctica encierra una paradoja, pues hace referencia a una situación de semejanza y a la vez de asimetría. En el equilibrio de estas dos situaciones se resuelve la paradoja.

Acompañar al otro, es crear un camino en común. No es solamente el camino del otro, sino una construcción "a dos", una síntesis a dos en las interacciones. Los puntos de llegada son diferentes según los acompañantes pero tan válidos y auténticos los unos como los otros.

El camino individual de una persona es siempre una síntesis colectiva.

Las diferentes consignas tienen su sentido dependiendo del momento del grupo y de los objetivos de cada sesión. Lo importante es utilizarlas adecuadamente con la finalidad pretendida, es decir, con unos objetivos individuales-grupales que tienen que ver con la salud. Es bueno preguntarse qué nos lleva a utilizar un número o un tipo de consignas en un momento dado. De ahí la importancia de una preparación y diseño de la sesión previo. Si esta preparación no existe no podremos evaluar si hemos seguido la dirección prevista. Recordemos la diferencia entre las sesiones 1 y 2 de la "radiografía de un grupo ".



Al principio las consignas por lo general son directas, cerradas, específicas; a medida que el grupo conquista autonomía se pueden convertir en ambiguas, abiertas y generales para dar lugar a la libre espontaneidad.

Las consignas abiertas no directivas en general son más terapéuticas pero tienen el inconveniente de que no calman tanto la ansiedad como las cerradas y directivas.

En uno de mis grupos de Musicoterapia aplicada a la población en general, bajo una consigna no verbal (ojos vendados e instrumentos repartidos por el setting), una persona se quedó sentada durante toda la sesión sin moverse a pesar de que escuchaba tocar instrumentos a los compañeros del grupo. En la parte verbal dice que como no había dicho la consigna de que se podían coger instrumentos ni moverse por la sala (por un lado pensaba que era yo quien estaba tocando), pensó que lo mejor era quedarse quieta esperando.

En definitiva, "como le faltan indicaciones no hace nada", lo cual es un fenómeno bastante común. Por lo general las personas solicitan consignas puesto que les dan seguridad. Y, a medida que el grupo avanza, las indicaciones desaparecen. Se trata de desarrollar lo que me apetece hacer, conectar con lo que uno quiere y no tanto con lo que debe. Existe el debate interno entre lo que me apetece y lo que se debe hacer.

Ejercicios desde ojos cerrados buscan confirmación a través de la mirada de lo que hacen los otros para tomarlo como guía de lo permitido y lo prohibido ("El juez que llevamos dentro").

Los ojos cerrados también despiertan paranoias en la población general y no sólo en psicóticos (Hospital Uribe Kosta - Centro de Salud mental).

En otra sesión de Musicoterapia (con población en general) esta situación de permanecer con los ojos cerrados le llevó a una persona a aumentar su ansiedad hasta quedarse bloqueada y rememorar

diendo" las señales de cierre del otro Musicoterapeuta. Ello provoco una situación pintoresca que aún hoy comentamos como ejemplo de falta de sintonía entre los tiempos: la prisa de un Musicoterapeuta por acabar en aquella sesión se materializó al coger el tambor (como un instrumento que podía liderar) y percutir con fuerza para poco a poco ir disminuyendo y acabar la sesión; pero lo que ocurrió fue lo contrario. El grupo entendió eso como un aliento a seguir (tenían necesidad de seguir) y empezaron a tocar con fuerza renovada e incluso alguna se empezaba a animar a salir al centro a bailar... tuvieron que pasar más minutos hasta que el grupo ceso con la "dirección" del Musicoterapeuta que seguía conectados a ellos en lo biológico y desde el uso de la guitarra proporcionó algunas de las expresiones que los participantes albergaban dentro de sí.

7. El uso de las consignas por parte del musicoterapeuta "decidirá" la evolución del grupo

Las consignas son un conjunto de mecanismos dinámicos que el musicoterapeuta pone en funcionamiento antes y durante la sesión de Musicoterapia para producir, estimular y accionar la relación con el paciente y/o grupo de pacientes.

Existen desde mi punto de vista dos criterios de influencia en el grupo por parte del musicoterapeuta:

La cantidad: el número de indicaciones utilizadas.
La calidad: es decir, el tipo de consignas usadas.

R. Benenzon propone esta clasificación en cuanto a la calidad con algunos ejemplos de cada una:

Verbales	No verbales
Directivas (1)	Directivas (4)
Semi-directivas (2)	Semi-directivas (5)
No-directivas (3)	No-directivas (6)

(1) "Sentaros en el suelo alrededor de los instrumentos, elegir algunos de ellos y poneros a tocar hasta que la experiencia cese por sí sola".

(2) Calma ansiedades, limita más el tiempo y disminuye la expresión libre.

(3) "Podeis coger los instrumentos e improvisar libremente". Actitud más espontánea y creativa.

(4) El musicoterapeuta elige un instrumento y empieza a tocar.

(5) El musicoterapeuta hace un gesto con la mano, señalando los instrumentos.

(6) El musicoterapeuta no hace nada; sólo tiene una actitud de observación y contención. El paciente de este modo muestra su ansiedad y su angustia.

Acompañar es estar con el otro en actitud de escucha en un ambiente de seguridad, que permite a la persona expresarse libremente.

Es "ser" en una interacción con el otro, que permite compartir el placer de la acción, pero también el placer emocional (resonancia tónico-emocional), en un espacio relacional que da al otro la capacidad de existir en presencia de sí.

Es también escuchar, acoger el deseo del otro, pero también el sufrimiento, sus defensas, con el fin de favorecer la emergencia de su deseo.

Es facilitar, permitir una transformación tónica en el otro a partir de su propia transformación.

Acompañar al otro se hace siempre en relación con la historia del propio acompañante, de la manera en que ha sido acompañado.

Acompañar es permitir a la persona expresar su identidad, su originalidad, su diferencia.

Es recibir lo que viene del otro. Es ajustarse y garantizar la seguridad del otro. Es anticipar la acción del otro.

Es una actitud relacional, que se da en una relación, en este caso educativa o de ayuda.

Es una actitud que se concreta en:

- Dejar la iniciativa al acompañado
- Interactuar con esa iniciativa a partir de dos actitudes básicas:
  - Ayudar a ir más allá en su acción
  - Resistir a su acción, buscando una reacción que le permita ir más allá.

Es interactuar sin invadir: si uno permanece en sí, no invade. Está con el otro, pero no se confunde con él, ni cae en la indiferencia.

Es una dinámica de presencia-ausencia, dentro de una continuidad de la relación de confianza.

Es interactuar dentro de un área de seguridad. Esta área de seguridad se construye a partir de la proyección de la propia angustia del acompañante. Si uno tiene angustias propias excesivas puede utilizar al acompañado para satisfacer sus propias necesidades.

Supone solidez y maleabilidad (no rigidez) del acompañante, que hacen surgir la seguridad afectiva (los buenos apoyos).

Permite el cambio tónico, la modulación tónica del acompañado, saliendo de la rigidez tónica que produce la angustia excesiva (la angustia fija el tono). Esta fijación del tono, del estado tónico, es lo que se produce en las niñas y niños en situación de inestabilidad motriz.

Parámetros para tener en cuenta en el acompañamiento:

- El desarrollo del tiempo, el ritmo, la espera.
- El espacio: ¿qué investimiento espacial?
- Los objetos y la actividad que se realiza: ¿Quién toma la iniciativa de la actividad? ¿Cuál es su naturaleza? ¿Proteger? ¿Hacer descubrir? ¿Garantizar la seguridad?
- La relación corporal en relación a sí y al otro: tono. Mirada al otro, distancia/proximidad/contacto, simetría/disimetría de las personas.
- La relación verbal. El acompañamiento por el lenguaje puede ayudar a afianzar mejor el deseo del otro, a precisarlo; facilita la decodificación de los índices corporales cuando existe una dificultad para asegurarlo bien, para comprenderlo bien.

El lenguaje que se utiliza en el acompañamiento

- abre a la emergencia del deseo
- sostiene las acciones del otro

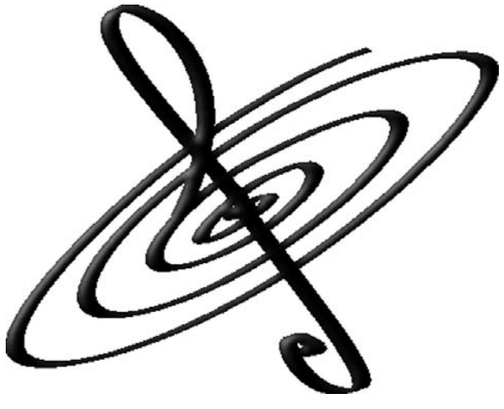


- **Cronológico**. Es el que todos conocemos, medido de forma igual para todos mediante relojes, cronómetros, etc.

- **Biológico**. Cada uno tiene un tiempo que determina su ritmo expresivo, su capacidad de sensopercepción y su respuesta final a esas sensaciones. Según R. Benenzon desde el momento de la vida embrionaria se establece un tiempo biológico propio del ser, que está condicionado por el equilibrio de las múltiples funciones del organismo en formación y de su interrelación con el organismo de la madre. Una función del musicoterapeuta es redescubrir ese tiempo biológico perdido y re-acondicionarlo a las necesidades propias. Un paciente neurótico ha perdido parte de la capacidad de esperar, de escuchar y atropella sus expresiones unas tras otras. El paciente con trastornos autistas tiene un tiempo particular entre la percepción de un estímulo y su respuesta, que puede variar desde lo inmediato hasta horas. (R. Benenzon en Fundamentos de Musicoterapia (comp.) M. Betés de Toro).

- **Terapéutico**. Caracteriza la relación entre paciente y grupo de pacientes y el musicoterapeuta. El reconocimiento de ese tiempo permite adecuar paulatinamente el tiempo biológico del paciente o volver a reconocer por parte del paciente su propio tiempo biológico olvidado, transformado, atrofiado o distorsionado. Esto se puede producir en el momento en que el tiempo biológico del musicoterapeuta y el paciente se equilibran.

Al hilo de esto recuerdo que trabajando en coterapia en unas jornadas abiertas de Musicoterapia pudimos vivir una desconexión en los tiempos entre nosotros (los musicoterapeutas). Sucedió cuando quedaban sólo 30 minutos de tiempo cronológico para que finalizaran las jornadas y el grupo estaba en animada improvisación musical. Aún nos quedaba hacer un cierre del curso pero la sesión de musicoterapia no había acabado... un musicoterapeuta conectó con la falta de tiempo y con "tenemos que acabar - el tiempo (cronológico) se acaba", "el tiempo se nos echa encima", mira su reloj cada poco y hace señas al otro musicoterapeuta como queriendo indicar que dé cierre... pero el otro musicoterapeuta dando mayor importancia al otro tiempo (biológico) "aún no ha dado tiempo (biológico) a que surja lo que se está gestando y se ve necesario"... seguía tocando con el grupo "desaten-



En este sentido y refiriéndonos a la experiencia de Musicoterapia de Grupo expuesta anteriormente es de destacar que a medida que el grupo evolucionaba el calentamiento era más rápido, de tal forma que en la sesión 10 a los pocos minutos de comenzar ya había personas que habían conectado con sentimientos profundos y a alguna persona ya le afloraba el llanto.

◆ **Desarrollo**. En Psicodrama se conoce como la actuación y comienza cuando el protagonista, la escena y el escenario ya están definidos. Puede seguirse, a través de distintos cambios de escenario y escenas a representar hasta su finalización. Puede extenderse desde un par de minutos hasta superar la hora, según el caso y situación. El concepto dramático de resolución o desenlace (la "catarsis dramática" denominada por Moreno), la percepción del logro del objetivo deseado para la dramatización o de una etapa satisfactoria del proceso hacia el mismo, son señales para que el director considere que la actuación ha llegado a su fin.

En Musicoterapia el desarrollo de la sesión comienza cuando a partir de alguna consigna (verbal o no verbal) el grupo y cada uno de los participantes reaccionan a través de: producción sonora-corporal, silencio, quietud, movimiento, etc., reconocimiento o negación de emociones y/o pensamientos.

Partiendo de la base de la teoría de la comunicación "es imposible no comunicar" la persona que participa en un grupo de musicoterapia está en conexión consigo (interna) y con el grupo (externa); tanto lo que hace como lo que no hace le puede ir mostrando su parte más ciega.

◆ **Puesta en común verbal**. En esta fase se permite la puesta en palabras de lo sentido y/o experimentado. Se da la oportunidad de expresarse, no se obliga. En psicodrama esta es la parte verdaderamente psicoterapéutica y se la conoce como cierre o compartir.

En Musicoterapia a veces esta fase de cierre verbal no es necesaria cuando desde el contexto no verbal se ha podido hacer una finalización adecuada. Otras veces, sin embargo, puede ser muy conveniente para poder "cerrar" o poner en palabras lo sentido que no ha sido expresado en el desarrollo. A menudo es en esta parte donde aflora el llanto u otras expresiones de auténticas emociones en personas que durante la sesión se han mantenido aparentemente neutras. Este es un ejemplo más de que la música-sonido-movimiento mueve aunque no se quiera y de manera muy sutil a la vez que directa puesto que influye en los tres centros de la persona (Racional, Emocional y Vital) que explicaba anteriormente.

6. Manejar convenientemente los "tiempos" es determinante para que surja lo terapéutico.

Existen 3 tipos de tiempos que debemos tener en cuenta en una sesión de musicoterapia:

- deja espacio al otro, un espacio de relación (necesario para la maduración del niño en su proceso de llegar a ser sujeto)
- es coherente con su gestualidad, su postura, porque la forma de decir es tan importante como las palabras que son dichas.

En lo relativo a la relación del acompañante con el acompañado, un primer criterio muy importante es la calidad de la atención hacia el otro. Esta atención puede ser dirigida hacia el exterior (las otras personas, etc.) o hacia sí mismo. Es una atención centrada en la vivencia del aquí y ahora que posibilita la existencia de una expresión del acompañado, de una liberación tónico-emocional en el seno de un diálogo que le permite construirse como sujeto, transformarse, crear, salir de la repetición.

El acompañamiento no debe ser entendido sino como un proceso que tiene en cuenta la historia de cada uno y de la propia relación entre quienes participan en dicha vivencia.

Esta dinámica interactiva del acompañamiento prepara la dialéctica acción/transformación (reciprocidad) que provoca las resonancias tónico-emocionales que se manifiestan y que van a ser contenidas por la capacidad de descentración del acompañante, lo que va a permitir al otro continuar su acción y liberarse progresivamente; y al acompañante la posibilidad de compartir la transformación del otro y también poder ser el espejo de placer del otro.

Podemos hacer referencia a "la capacidad de estar solo" de la que habla Winnicott, sostenida por la resonancia tónico-emocional recíproca.

Hay que subrayar la importancia para el acompañante de poder acoger al otro sin saber ni tener un proyecto, ponerse en el lugar del otro (lo que hace referencia a la manera de "estar con el otro" descrita por Bion). Así, el acompañante puede poner en juego una libertad de hacer y de estar con, una calidad de interacción que abre a la transformación.

De esta manera, el otro podrá decir su historia profunda, acogida por el acompañante, conectado empáticamente con la historia revelada (reactualizada) por la expresividad del acompañado. ■

Izaskun Camarzana e **Itziar Larrañaga**
son educadoras infantiles y psicomotricistas en
la escuela Iraurgi de Azpeitia (Gipuzkoa).

Re-construir la psicomotricidad

Recién terminado el curso bienal de psicomotricidad y siendo éste el segundo curso como responsables de la psicomotricidad extraescolar, escribimos este artículo contando nuestra experiencia acerca de la charla que dimos al profesorado del centro, donde se habló de los beneficios de la psicomotricidad y marcamos unas pautas que les pudieran servir para las sesiones, con la intención de que entendieran la importancia que tiene a la hora de comprender al niño.

Al mismo tiempo, en este artículo también redactamos la evolución que ha tenido el centro en estos últimos dos años en relación a la psicomotricidad.

Al comienzo del curso 2002-2003, los centros Betherram, Hijas de Jesús y Milagrosa, cesan sus actividades y forman un único centro llamado Iraurgi. Cada centro tenía su idea y su formación respecto a la psicomotricidad, por tanto, las niñas y niños podían disfrutar de la "psicomotricidad", pero sin una base firme; para entonces el interés que la asignatura de psicomotricidad había despertado en la escuela de Magisterio iba creciendo y decidimos embarcarnos juntas en la aventura del "SABER"; saber qué hacíamos (o qué no hacíamos) y por qué lo hacíamos (o por qué no lo hacíamos), matriculándonos para ello en el curso bienal.

La teoría del primer año nos resultó tan interesante e hicimos tantos proyectos, que para cuando nos dimos cuenta estábamos inmersas en el segundo curso y teníamos que realizar las prácticas; a esto se le unió la idea que el colegio tenía de crear la actividad extraescolar de psicomotricidad, pero les falló la psicomotricista con la que habían hablado; entonces decidieron proponérnoslo a nosotras, y así es como empezó nuestro trabajo como psicomotricistas y comenzamos a poner en práctica nuestros proyectos.

de elegida la que será protagonista, esa persona requiere un calentamiento para poder "meterse" en su escena a representar.

En todo grupo destinado a trabajar con estos recursos se requiere una preparación general dentro de todo el ciclo de reuniones; así las primeras reuniones y experiencias estarán destinadas a generar la cohesión grupal, la confianza en el coordinador, los compañeros y el proceso, y además, la desinhibición respecto a expresarse emotivamente, a representar escenas ante otras personas, etc.

Todas las actividades destinadas a estos fines pueden considerase pertenecientes a una etapa general que denominamos "de calentamiento" dentro de la secuencia de reuniones.

En Musicoterapia esta etapa es igualmente importante. Dependiendo del momento en que se encuentre el grupo, el calentamiento será diferente; así, con un grupo que empieza podemos recurrir a ejercicios más dirigidos de presentación, de toma de contacto con el espacio, con su cuerpo, con la mirada del otro, con uno mismo y con el grupo. Un grupo que lleva un tiempo trabajando probablemente necesitará menos tiempo de calentamiento, pero no debemos olvidar que esta primera fase es siempre necesaria, independientemente de la trayectoria del grupo, ya que el tiempo de calentamiento previo (como el deportista antes del ejercicio físico) es lo que permite ir centrando al grupo en el aquí y ahora.



musicoterapeuta que no llevaba máscara se la pone. Se invita a los participantes a que se pongan la máscara e, incluso, se miren en un espejo que habíamos colocado en la sala. Algunas personas se ponen la máscara, otras la cogen pero no llegan a ponérsela. Enseguida hay personas que se alejan y se sientan separadas unas de otras en diferentes esquinas de la sala. A los 15 minutos de empezar la sesión más de la mitad de las personas del grupo están sentadas, acurrucadas y como aisladas del resto de personas que deambulan por la sala (con o sin máscara).

El rechazo se hace manifiesto. La tensión se podía cortar. El silencio es tan abrumador que una persona que no aguanta más empieza a hablar de cómo se siente. Damos por finalizada la parte no verbal (dura 20 minutos) y comenzamos la puesta en común: la primera persona en hablar destaca la tensión generada, recuerdos de experiencias negativas (relacionadas con la muerte) que se le hacen insoportables; alguna manifiesta su deseo de pintar las máscaras que no llega a materializar; varias, su deseo de no estar allí, no querer ponerse la máscara, no querer mirar a otras personas, etc.

Esta sesión representa los efectos de un grupo al que se le sitúa en un ambiente ficticio pero repleto de "Yos ocultos". Como podemos ver la relación entre las personas queda drásticamente afectada y la tendencia es al aislamiento, falta de deseo de comunicarse, ansiedad, malestar, etc. Cuando el Yo oculto es excesivo las relaciones interpersonales se hacen imposibles.

Desde la Musicoterapia de Grupo se pretende poder expresar la parte del "Yo oculto" que queramos y no podamos (superación de miedos), incrementar nuestro "Yo ciego" ayudándonos del reflejo de las otras personas, y quizá acceder a algo del "Yo desconocido" (el "darse cuenta"). En definitiva, favorecer el conocimiento personal en las relaciones con los otros.

5. Las fases de una sesión de Musicoterapia son afines a otras psicoterapias grupales

Así como un grupo tiene un proceso general, en cada una de las sesiones existen unas partes (fases) que son similares a las de otras psicoterapias de grupo como es el caso del psicodrama.

En 1932 Jacob Levi Moreno (fundador del Psicodrama) presenta en la A.P.A. de Filadelfia sus resultados de la necesidad de entender al ser humano en relación, y no limitarse a lo intrapsíquico; y propone la suma del uso de la acción al de la palabra en psicoterapia; acuña entonces el término psicoterapia de grupo.

Las fases de una sesión se dividen en tres:

- **Calentamiento**. Cuando en Musicoterapia se habla de calentamiento en psicodrama se habla de caldeamiento refiriéndose a esa primera fase, destinada a generar el "clima" para que los participantes se "conecten" con algunos de sus problemas y puedan realizar su psicodrama. Después

Nuestro primer trabajo fue adaptar el aula que había en la escuela, para lo cual tuvimos que conseguir material como quitamiedos, colchonetas, material de relleno, material para la representación (maderas, etc.), y distribuimos el aula lo mejor que pudimos teniendo en cuenta las instalaciones que tenemos.

Hacía tiempo que también teníamos en la cabeza cambiar ciertas cosas que hacían completamente imposible que las niñas y niños disfrutaran de una sesión de calidad, escuchándoles, siendo referencia de seguridad, como, por ejemplo, separar las tres aulas de dos años que hacían juntas las sesiones (juntándose 50 niñas y niños en ellas), o alargando las sesiones de los demás grupos que sólo eran de 45 minutos y carecían de espacios como el de representación (expresividad plástica).

Para conseguir todo esto hablamos con dirección, haciéndoles entender la importancia de los cambios, explicándoles los porqués de nuestras nuevas ideas, y comprometiéndonos a dar una charla informativa sobre la psicomotricidad al resto del profesorado de infantil (0-6). Para ello, contamos con otra compañera, Ana Zendoia (profesora que está realizando el segundo año del curso bienal), que se unió a nuestro proyecto. Entre las tres preparamos la charla que antes hemos mencionado y redactamos un artículo de siete folios, en el cual hablamos de los objetivos de la psicomotricidad, de la organización del tiempo-espacio, del papel del psicomotricista, de la evolución psicomotriz de las niñas y niños y, ¡cómo no!, de la importancia de la psicomotricidad.



Dado que cada una de las tres estamos en etapas diferentes, repartimos lo que íbamos a tratar por etapas y cada una explicó y habló de la etapa que le correspondía y que mejor conocía.

Por lo general, lo que más interesó al resto del profesorado fue la organización del tiempo-espacio y la labor del psicomotricista: querían saber qué es lo que debían hacer y les resultó extraño oír que "NO HACER" era lo que más debían hacer; no juzgar, no dirigir, etc.

Poco a poco, después de la charla y de responder a preguntas y dudas que nos fueron realizando, creemos que en general entendieron la idea de que lo principal es empatizar con las niñas y niños y ser compañero simbólico. Que cuando se sienten respetados y en un ambiente de confianza, no tienen

miedo a ser juzgados y son capaces de mostrar su imaginación, sus emociones, etc. Es decir, que dejando los prejuicios y aceptando a la niña o niño tal cómo es, llegaríamos a conocerle en su ser.

La verdad es que fue muy gratificante poder explicar a nuestras compañeras e intentar transmitir lo que, gracias al curso bienal, a las co-partipaciones, a las prácticas, etc., llegamos a darnos cuenta. Sin olvidar que aún nos queda mucho camino que recorrer, trabajando por y para las niñas y niños y sensibilizando a educadores y no educadores.

De la misma manera, es un placer poder contar nuestra experiencia y animaros a divulgar ésta práctica tan beneficiosa tanto para niños como para adultos, ya que en nuestro caso la psicomotricidad nos ha cambiado la manera de ver, comprender y trabajar con las niñas y niños. ■



personas estuvo tocando el tambor de tal forma que parecía encontrarse solo. Su relación con el resto de instrumentos y personas fue casi inexistente. Tocaba con tal energía que a algunas personas les costaba oírse a ellas mismas. Siguió tocando así durante 30 minutos. En un momento les puse una música de fondo que estuvo sonando a un volumen suficiente para escucharla pero nadie del grupo se percató de su existencia; y sonó durante 15 minutos.

La persona en cuestión en la parte verbal se manifestaba seguro, firme y respetuoso, sin embargo seguía sin escuchar al resto y ocupaba buena parte del tiempo para sí misma. Lo que esta persona creía que manifestaba (respeto) no se correspondía a lo que en realidad expresaba.

Podríamos decir en esta persona hay una incongruencia entre la experiencia y la conciencia.

Joe Luft y Harry Ingham dan nombre (ventana de Johari) a un esquema de la personalidad que explica de manera gráfica nuestra conexión o desconexión con el mundo:

	Conocido por el sujeto	Desconocido por el sujeto
Conocido por otros	**Zona de actuación espontánea (YO VISIBLE)** Máxima congruencia	**Zona ciega (YO CIEGO)** Falta de congruencia entre la conciencia y la experiencia
Desconocido por otros	**Zona oculta (YO OCULTO)** Falta de congruencia entre la conciencia y la comunicación	**Zona desconocida (YO DESCONOCIDO)** Zona de incongruencia total

De esta forma los autores dividen la personalidad (el Yo) en 4 partes dependiendo del grado de congruencia respecto a los niveles de personalidad que señalaba antes (C. R. Rogers).

Como ejemplo podemos citar el caso de aquella persona que permanece tocando sin escuchar al resto y al mismo tiempo se considera respetuoso. Esa persona desde la clave de Johari posee una "parte ciega" que le priva de conocerse.

En grupo son muchas las veces que el "Yo oculto" es determinante; se trata de todos esos momentos en los que la vergüenza y el miedo son los máximos protagonistas.

A propósito de esto me viene a la memoria una sesión de Musicoterapia en la que utilizamos máscaras neutras. Pretendíamos que cada uno vivenciara lo que supone llevar una máscara y quitársela; así como relacionarse con otras personas y sus máscaras.

En el calentamiento se les pide que entren de uno en uno. Dentro se oye el ritmo uniforme del tambor que mi coterapeuta mantiene con la máscara neutra puesta. Las caras de las personas al entrar eran de estupefacción: una mezcla de sorpresa, miedo, desagrado al ver a la musicoterapeuta con la máscara. Cuando están todos dentro les damos una máscara a cada uno. El

Roberto Oslé

La Musicoterapia se desarrolla básicamente en el campo analógico de la comunicación. Es en este contexto no verbal en el que las emociones se hacen más manifiestas.

En una sesión una persona que no encontraba palabras ni gestos para expresar el malestar interior que sentía fue a través de aporrear el tambor con lo que logró hacer manifiesto lo "oculto", su sentimiento no manifiesto.

"*Otra enseñanza que ha sido muy importante para mí es la siguiente: He descubierto que abrir canales por medio de los cuales los demás puedan comunicar sus sentimientos, su mundo perceptual privado, me enriquece...*" (C. R. Rogers "El proceso de convertirse en persona". Pág. 29).

Aunque presupongo que C. R. Rogers no estaba pensando en la musicoterapia cuando citaba estas palabras en su libro, bien pueden aplicarse a la Musicoterapia en cuanto que, desde una experiencia de Musicoterapia de Grupo se abren los canales de comunicación de cada uno de tal forma que se extienden a la vida fuera del grupo.

Desde la Musicoterapia se favorece la expresión del mundo interior, de lo más emocional.

Hay quien dice que nuestros problemas de comunicación no nacen de que comuniquemos inadecuadamente, sino de que comunicamos demasiado adecuadamente. Es decir, que lo que se transmite con más precisión no es lo que se dice sino lo que se siente. Y lo que se siente se exprese de manera más veraz a través del contexto no verbal. El contexto por excelencia de la musicoterapia.

Los problemas de comunicación no serían tales si fuéramos más conscientes de nuestros sentimientos. Éste es otro de los propósitos de un proceso de Musicoterapia de Grupo.

4. Desde la Musicoterapia de Grupo se favorece un conocimiento de uno mismo. Sirve para hacer consciente lo inconsciente

C. Rogers se refería a 3 niveles de la personalidad que diferenciaba de la siguiente forma:

- Nivel de la experiencia: los sentimientos que experimentamos en un momento dado.
- Nivel de la conciencia: los contenidos de nuestra conciencia en un momento dado.
- Nivel de la comunicación: lo que decimos a los demás explícitamente.

Se puede dar mayor o menor incongruencia entre nuestra experiencia y conciencia; es decir, entre lo que sentimos y entre lo que nos damos cuenta que sentimos; entre lo que expresamos y lo que creemos que expresamos. Es el caso del siguiente ejemplo en una sesión de musicoterapia de grupo:

El grupo estaba tocando bajo la consigna de comunicarse a través de los instrumentos y una de las



Ianire Jaio trabaja como educadora en la Haurreskola de Bergara (Gipuzkoa) y como psicomotricista extraescolar en diferentes centros educativos de Arrasate (Gipuzkoa) y Elorrio (Bizkaia).

Todo lo que nos dan

En mi experiencia como educadora y psicomotricista me preocupo por reflexionar sobre los aspectos que más me inquietan, así como sobre la relación que establezco con las familias.

Siempre he creído lo importantes que son los padres para los niños de 0 a 6 años. El vínculo que un niño de esta edad tiene con sus padres es de mucha fuerza. La madre y el padre son para el niño las dos figuras primordiales en su vida. Los padres representan la permanencia, la estabilidad afectiva y la continua referencia para éste.

Siendo consciente de lo significativo que resulta para el niño la figura de sus padres, yo, como educadora y psicomotricista, como acompañante de ese niño en su proceso madurativo, debo preocuparme por la relación que establezco con ellos. Trabajar conjuntamente con esas familias supone trabajar de una manera más ajustada con el niño.

Esta reflexión es la que me lleva en más de una ocasión a formular preguntas, a plantear situaciones ya vividas, a concretar las características para una relación ajustada y a repensar cuál es el objetivo de estos intercambios. Por el contrario, no me resulta fácil definir claramente todas las ideas y no tener ninguna duda. Según vaya adquiriendo experiencia en mi profesión, es probable que adapte la relación que mantengo con los padres a mis nuevas reflexiones. Considero que lo más importante es poder permitirme un tiempo de meditación y poder estar en sintonía con todo lo que vivo, para así tener más conciencia de cómo lo hago y por qué. La experiencia vivida hasta ahora es la que me hace sentir que lo que a continuación os voy a exponer es lo más adecuado que puedo hacer ahora.

¿Por qué este trabajo con los padres?

1. Son los padres las figuras más importantes en las vidas de los niños de 0 a 6 años.

2. Son los padres quienes conocen realmente a sus hijos. Las educadoras y psicomotricistas solamente somos una parte en su historia.

3. Considero interesante que los padres conozcan el trabajo que realizo con sus hijos, entre otras razones, para poder trabajar con coherencia y en colaboración.

4. Percibo la necesidad que tienen los padres para hablar de sus hijos; la necesidad de una verdadera comunicación. Más que un "bien, mal, suficiente y muy bien" reclaman una respuesta de quién es su hijo y qué es lo que hace.

¿Cuándo se dan entonces estas relaciones y cómo son?

1. En las entradas y salidas: aprovecho estos momentos tanto para saludar a los niños como para acoger a los padres. Además existe la posibilidad de intercambiar información en ambas direccio-



coterapia de Grupo bastaca la audición de músicas básicamente melódicas (por ejemplo, la banda sonora de la lista de Schindler) con el violín como instrumento principal, para que las personas conectaran con estados interiores de gran carga emotiva.

◆ **Lo conductual ("Lo que hago")- Ritmo –- Centro Vital – Cerebro Básico** (tabla 3)

Tabla 3

Psicoterapia	Musicoterapia	Centro de la persona	Localización	Nivel psicológico
LO CONDUCTUAL	RITMO	CENTRO VITAL **Cerebro básico** (el de más difícil acceso): -tronco cerebral -cerebro reticular -cerebro reptiliano	Vientre	SUBCONSCIENTE FISIOLOGÍA

La forma en que una persona se comporta es reflejo de una serie de pensamientos ("diálogo interno") y de unos sentimientos ("vivencia corporal"). Cuando uno se dice a sí mismo "no voy a ser capaz de hacerlo" está incrementando las posibilidades de que sea así (de alguna forma no sólo construye realidad sino que la predice).

Nos movemos por patrones fijos de pensamiento y de conducta; es decir que pensar y actuar de manera conocida nos da seguridad.

En definitiva, cambiar da miedo porque supone hacer algo diferente que no sabemos cómo va a resultar. Pero el riesgo merece la pena: un cambio de comportamiento puede ser estímulo de pensamientos más saludables.

Todo tiene un ritmo propio; el ritmo es parte presente en todo: nuestro habla, nuestro caminar, el respirar, el latir de nuestro corazón, etc., cada palabra, cada movimiento que realizamos tiene un ritmo.

El ritmo es lo más instintivo, lo que más nos une a los animales, lo más primario, natural, manifiesto, visible, fisiológico, lo que directamente conecta con el sistema nervioso autónomo, el acto reflejo, lo no meditado, lo pulsional. El ritmo está relacionado con el centro vital – el cerebro básico.

3. La Musicoterapia de Grupo pretende la apertura de los canales de comunicación (verbales y no verbales) y se desarrolla principalmente en un contexto no verbal

Hablar de Musicoterapia es hablar de Comunicación. Sabemos que la comunicación entre las personas se da en una relación del 7% digital (palabras, contenidos del discurso) y un 93% analógica (calidad de voz, intensidad, tono, cadencia, volumen, velocidad, ritmo, respiración, movimientos de los ojos, coloración de la piel, postura, movimientos). (M. Argyle y otros, British Journal of Social and Clinical Psychology, vol.9, 1970.) Revista Música, terapia y comunicación nº 20. 2000.

Roberto Oslé

No existen dos personas que vivan de la misma forma "igual" acontecimiento. Somos seres que construimos realidad, buena parte de lo que sucede pasa por nuestro propio filtro mental y le damos significado desde nuestra propia experiencia. Así, emitimos juicios, valoramos lo que nos sucede de bueno o malo (para algunos un día lluvioso es un "mal día"), interpretamos, razonamos y racionalizamos.

Como ejemplo puedo citar el caso de una persona que en un grupo de MUSICOTERAPIA pensaba "no voy a abrir los ojos porque todos me están mirando". Lo cierto era que apenas nadie le miraba pero su pensamiento bastó para que se mantuviera durante todo el ejercicio con los ojos cerrados.

Lo que nuestra capacidad de razonar nos puede aportar para favorecer una mejor adaptación, a veces se puede volver en contra nuestra (pensamientos obsesivos, ansiosos, descalificadores, etc.).

Armonizar es estar en equilibrio. Estar y ser consciente de lo que sucede es estar en armonía. Se localiza en el centro racional; es la parte más consciente y tiene que ver con el funcionamiento del cerebro cortical (el cortex cerebral) y la conexión de hemisferios cerebrales.

◆ **Lo emocional ("Lo que siento")- Melodía – Centro Emocional - Cerebro límbico** (tabla 2).

"El corazón tiene razones que la Razón no puede comprender."

La educación ha estado preconizando el desarrollo del intelecto por encima de todo, con orgullo se ha destacado nuestra superioridad en el reino animal desde lo racional, "¡somos seres racionales!". Mensajes como "los hombres no lloran", "decir lo que sientes te puede traer muchos problemas", "las mujeres no deben mostrar enfado", etc., son reflejo del "imperio de la Razón". Sin embargo, negar nuestra parte emocional no ha hecho ningún bien a nuestra salud. Somos mucho más que razón, más que control y dominio de la situación.

La Emoción, si es auténtica, no entiende de calificativos; interpretar es ejercicio de la Razón, y en un abuso de esta a menudo nos privamos de sentir. Tomar conciencia de nuestras emociones y aceptarlas es un paso imprescindible en el Proceso de Cambio.

La melodía despierta las emociones y se relaciona con el centro emocional. Se localiza en el pecho y con el funcionamiento del cerebro límbico. En musicoterapia es desde el contexto no verbal desde donde las emociones cobran especial importancia. En uno de los procesos de Musi-

Tabla 2

Psicoterapia	Musicoterapia	Centro de la persona	Localización	Nivel psicológico
LO EMOCIONAL	MELODÍA	CENTRO EMOCIONAL **Cerebro límbico** Cuerpo calloso	Pecho	PRECONSCIENTE APRENDIZAJE

nes. También considero éste un momento apropiado para observar la relación entre padres e hijos y sus características, corporales (no verbales) y verbales.

2. Reuniones o espacios abiertos a la comunicación: normalmente, si no existe la necesidad de hacerlo individualmente, son tres las reuniones que realizamos durante el curso y éstas suelen ser grupales. Mi intención en estos encuentros es la de crear un espacio con carácter de intercambio: un espacio para enriquecernos, mutuamente, con las experiencias que nos aportan los demás, creando un ambiente de escucha. Así que opto por evitar todo discurso intelectual e intentar tener una actitud de escucha emocional hacia las familias. Yo escucho para que ellos puedan hablar.

Éstos son en definitiva los aspectos que más en cuenta suelo tener para llevar a cabo un encuentro de comunicación con las familias, en el contexto de educación psicomotriz extraescolar:

a) A principios de curso: después de habernos presentado, sugiero a los padres que planteen las razones para derivar a sus niños a las sesiones de psicomotricidad: de quién ha sido la elección, si sus hijos saben que van a asistir y cuáles son las expectativas que tienen en cuanto a las sesiones. Toda esta información puede resultar de gran ayuda para más adelante. En este primer encuentro, además, explico cuál va a ser el trabajo que voy a llevar a cabo con sus hijos, para que así conozcan en qué consiste la práctica psicomotriz educativa. Entre otras, les comunico cuál va a ser mi rol como psicomotricista en el proceso madurativo de sus hijos; les comento brevemente cuáles son mis objetivos, entre ellos haciendo hincapié en la importancia de intercambiar información, teniendo en cuenta que ellos y yo "somos compañeros en una tarea, y no competidores" (Lola García); y mediante ejemplos sencillos, les explico cómo es una sesión de psicomotricidad. Al final, les cedo la palabra nuevamente para que puedan plantear dudas, compartir alguna reflexión o hacer alguna sugerencia.

b) A mitad de curso: primeramente abro un espacio de comunicación donde planteo preguntas sobre cómo ven a sus hijos y cómo se sienten con las sesiones y con las relaciones establecidas. Una vez hecho esto, comento cuál ha sido la evolución del grupo en general: qué es lo que hacen sus hijos, a qué juegan y cuál es el sentido de esas producciones. Si es necesario, aclaro cuál es mi respuesta como adulto ante alguna situación concreta. Pero en esta reunión, sobre todo, aprovecho para devolver la tranquilidad a los padres, ante esa sensación de incompetencia que sienten; intento expresarles que tanto ellos como sus hijos son personas con capacidades y que deben creer en ellas. Creo que los padres quieren lo mejor para sus hijos y por tanto es desde ahí como me dirijo a ellos. Cuando veo que pue-

de ser de ayuda les ofrezco alguna frase para que resuene en su interior y les invite a reflexionar en cuanto a su actitud como adultos en relación con sus hijos.

c) A finales de curso: ahora que nos hemos conocido un poco más, les doy la opción de participar en una sesión vivencial. En esta sesión los padres tendrán la oportunidad de realizar un itinerario similar al que se lleva a cabo en una sesión de psicomotricidad. Una vez que han experimentado y sentido todo tipo de emociones que ofrece una sesión vivencial como ésta, les muestro, previo consentimiento de sus hijos, algunas de las fotografías de los niños recopiladas en sesiones anteriores. Es de esta manera como vivirán y comprenderán desde cerca lo que sus hijos hacen en las sesiones. Es en este contexto, por tanto, donde más van a conectar con las emociones de sus pequeños y van a poder ajustarse más adecuadamente a las necesidades de cada uno de ellos.

Generalmente, los padres que llevan a sus hijos a estas sesiones, son personas que se implican, que se preocupan de la educación de sus hijos y que no delegan el hecho y el deber de educar en los psicomotricistas. Son familias que están concienciadas en la tarea de educar.

Es por ello por lo que intento demostrar a estos padres que tienen motivos para creer en sus capacidades, como cuando dejan a sus hijos en mis manos. Los padres me hacen un regalo cuando traen a sus hijos a las sesiones.

Este texto va en honor a todos ellos; todavía debo mucho a estas familias. ■

Referencias bibliográficas:

Aucouturier, B. 2004. **Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz**. Barcelona. Editorial Graó.

García Olalla, L. 2007. **Los malestares del niño**. Seminario UNED, Bergara.

Parellada, C. 2007. **Ver, observar, percibir: la mirada de la psicomotricidad como fuente entre la familia y la escuela**. VIII Jornadas de práctica psicomotriz, reeducación y terapia, Vitoria-Gasteiz.

Herrero, J., Martínez Calabuig, J., Serrano Hortelano, I. y Wijnakker, M. 2008. **II Jornadas de educación y crianza La Serrada**. Alicante.

do que la Musicoterapia de Grupo es un proceso de terapia. Y un proceso es distinto a la aplicación de unas técnicas. A menudo estamos acostumbrados a demandar herramientas concretas, recetas que nos den resultados. Pero si nos quedamos en las técnicas nos limitamos a la superficie y perdemos de vista la globalidad.

Cuando una persona enferma lo que ha ocurrido es que pierde el equilibrio en sus áreas física, psicológica y espiritual, es entonces cuando es diagnosticada por sus síntomas. La medicina tradicionalmente se ha encargado de hacer desaparecer esos síntomas y considera curada a la persona cuando estos dejan de ser manifiestos (farmacoterapia). Desde una perspectiva más global, el síntoma se entiende como una compensación que realiza nuestro organismo en busca de su equilibrio. El síntoma desde esta perspectiva cobra otro significado: pasa de ser algo que debemos exterminar a ser algo que merece la pena atender, reconocer, examinar a veces asumir y que contiene en sí información acerca de lo que nos ha llevado a enfermar. En un grupo de musicoterapia aparecen muchos de los "síntomas" que aparecen fuera de la sesión en otros contextos de la vida.

Por otra parte, cuando nos referimos a la musicoterapia de grupo como un proceso debemos tener presente que una sesión aislada de un grupo nos dará una información parcial. Aunque en cada sesión en sí misma podemos encontrar un proceso a nivel individual y grupal (como veíamos en "radiografía de un grupo de musicoterapia") lo más importante es atender al proceso global de las diferentes sesiones desarrolladas a lo largo de un tiempo (6 meses, 1 año, 2 años, etc.). Este proceso es el que pondrá de manifiesto los verdaderos cambios efectuados en los participantes a través de los distintos encuentros.

2. Desde la Musicoterapia de Grupo se pueden armonizar los tres centros de la persona (racional-emocional-vital) (las mismas áreas de intervención que en psicoterapia).

De manera genérica podemos decir que en Psicoterapia se pretende que la persona tome consciencia y aprenda a manejarse de una manera más saludable en tres áreas: Racional – Emocional y Conductual.

En Musicoterapia podemos enlazar las áreas de intervención en psicoterapia con los componentes que la música ofrece (ritmo, melodía, armonía) y los centros de la persona:

- **Lo racional ("Lo que pienso") – Armonía – Centro Racional – Cerebro cortical** (tabla 1).

"No son las cosas las que nos molestan sino la interpretación que hacemos de ellas" (Epicteto de Frigia. Filósofo. Siglo I).

Tabla 1

Psicoterapia	Musicoterapia	Centro de la persona	Localización	Nivel psicológico
LO RACIONAL	ARMONÍA	CENTRO RACIONAL **Cerebro cortical** Hemisferios cerebrales	Cabeza	CONSCIENTE CREACIÓN

Roberto Oslé

quieran participar de un proceso de análisis grupal en un contexto no-verbal además del verbal.

La Musicoterapia de Grupo también es de aplicación en el seno de la formación musicoterapéutica. Vivir un proceso de musicoterapia de grupo resulta algo esencial en la formación de un futuro musicoterapeuta; y también resultaría conveniente para profesionales de la salud que quieran intervenir en un grupo desde un contexto más allá de lo verbal.

Desde nuestro punto de vista, los posibles destinatarios de una experiencia de musicoterapia de grupo serían los siguientes:

- Personas que quieran realizar un proceso de autoconocimiento y/o resolución de conflictos a través de experiencias no verbales además de verbales.
- Musicoterapeutas en formación o en ejercicio que busquen una experiencia personal antes de plantearse ejercer ("vivenciar antes de procurar la vivencia"; se trata de un "análisis personal").
- Terapeutas en general, profesionales de la salud que deseen experimentar un trabajo terapéutico de base no verbal.
- Cualquier persona interesada en una experiencia de comunicación en grupo a través fundamentalmente de la música, el sonido y el movimiento.

Con objeto de profundizar en la Musicoterapia de Grupo desarrollo algunas de las características más importantes para comprender dicha perspectiva terapéutica en lo que he denominado "Fundamentos de la Musicoterapia de Grupo"

1. La Musicoterapia de Grupo es un proceso de psicoterapia.
2. Desde la Musicoterapia de Grupo se pueden armonizar los tres centros de la persona (racional-emocional-vital) (las mismas áreas de intervención que en psicoterapia).
3. La Musicoterapia de Grupo pretende la apertura de los canales de comunicación (verbales y no verbales) y se desarrolla principalmente en un contexto no verbal.
4. Desde la Musicoterapia de Grupo se favorece un conocimiento de uno mismo; sirve para hacer consciente lo inconsciente.
5. Las fases de una sesión de Musicoterapia son afines a otras psicoterapias grupales (psicodrama).
6. Manejar convenientemente los "tiempos" es determinante para que surja lo terapéutico.
7. El uso de la cantidad y calidad de las consignas por parte del musicoterapeuta "decidirá" la evolución del grupo.
8. El silencio es un factor clave en Musicoterapia de Grupo.

1. La musicoterapia de grupo es un proceso de psicoterapia

Si en términos generales me refiero a la Terapia como un Proceso de Cambio, he de continuar dicien-

resumen

Alvaro Beñaran nos ofrece algo más que un resumen; con el siguiente artículo pone en relación estos tres títulos: "Las neuronas espejo. Los mecanismos de la empatía emocional" de G. Rizzolatti y C. Sinigaglia (Editorial Paidós Transiciones); "Cómo aprende el cerebro. Las claves para la educación" de Uta Frith (Editorial Ariel) y "Del gesto a la palabra. La etología de la comunicación en los seres vivos" de Boris Cyrulnik (Editorial Gedisa).

Tres libros

En realidad este artículo no es un resumen de los libros que se citan, sino un breve extracto de algunas ideas que aparecen en ellos y que me sirven para defender algunos de los postulados que sostienen la práctica psicomotriz.

¿Por qué la palabra "defender"? En los últimos tiempos, con la gran presión de ciertos argumentos como la calidad, la necesidad de evaluaciones objetivas y objetivables, los descubrimientos de las investigaciones en áreas como la biogenética, las neurociencias, etc., se trata de transmitir la "verdad científica" de que el ser humano está sujeto a su genética y a la bioquímica de su cuerpo y que, por lo tanto, se pueden mejorar sus capacidades de todo tipo y curar todas sus enfermedades (porque todo síntoma se convierte en enfermedad o síndrome), a través de intervenciones bioquímicas o genéticas y de métodos dirigidos a dar mayor eficacia a las funciones cerebrales, etc.

Además, se considera que si alguien tiene alguna capacidad y puede ser desarrollada antes y más, ésta debe de ser estimulada. Es decir, que si yo tengo una especial facilidad para las matemáticas, se debe trabajar sobre ello porque puedo ser el mejor en esto. Pero ¿y si yo tengo otros deseos, otros intereses? La persona es más que sus capacidades entendidas de forma aislada. Por eso no hay que olvidar la globalidad de su desarrollo.

La importancia de los factores afectivos y la responsabilidad que todos tenemos en nuestro desarrollo y en el de los que nos rodean parece quedar relegada por las causas de origen biogenético.

Todo puede ser "trabajado" de forma directa y dirigida. El ser humano puede controlarlo todo. Cualquier vicisitud que vive la persona se explica por alguna carencia hormonal, la acción de no sé qué gen o cualquier desarreglo neuronal. Las relaciones, la historia afectiva, la historia inconsciente

Alvaro Beñaran

parecen no contar: no están demostradas en un laboratorio.



Y sin embargo, uno lee estos tres libros, basados en las últimas investigaciones y puede ver que las cosas no son como nos las quieren hacer ver.

Casi seguro que quien está leyendo estas líneas ha oído hablar de las neuronas espejo. Y si no lo ha hecho, no importa porque en el libro "Las neuronas espejo. Los mecanismos de la empatía emocional" de G. Rizzolatti y C. Sinigaglia, nos dicen algo al respecto:

"Las neuronas espejo descubiertas a principios de la década de 1990, demuestran que el reconocimiento de los demás, así como de sus acciones y hasta de sus intenciones, depende en primera instancia de nuestro patrimonio motor." (pág. 13).

"... (Y también que) nuestra posibilidad de captar las reacciones emotivas de los demás está por su parte relacionada con un determinado conjunto de zonas caracterizadas por propiedades espejo. Al igual que las acciones, también las emociones se comparten inmediatamente: la percepción del dolor o del asco ajenos activan en la corteza cerebral las mismas zonas que se ven involucradas cuando somos nosotros los que experimentamos dolor o asco." (pág. 14).

En nuestra práctica hay un concepto que es básico: las "resonancias tónico-emocionales recíprocas y empáticas": en ellas está basada la empatía tónico-emocional que es una de las capacidades o actitudes básicas del psicomotricista y del proceso de maduración psicológica del niño.

En cuanto a las neuronas espejo, lo que podemos decir es que confirman que hay una base biológica para algo que en nuestra práctica observamos diariamente y es la relación entre la acción/movimiento y el desarrollo del pensamiento y de las capacidades psíquicas del ser humano. Y confirman también la importancia de las propias vivencias para poder empatizar con las del otro.



Roberto Oslé Rodríguez es psicólogo y musicoterapeuta. Actualmente trabajando en Kercus, Centro de Psicoterapia y Formación de Bilbao y en el Master del Centro de Investigación Musicoterapéutica de Bilbao. Nos facilita su dirección de correo electrónico por si queréis hacerle alguna consulta: rober.osle@psicoterapia-kercus.com

La Musicoterapia de Grupo como psicoterapia grupal

Hoy en día existe amplia bibliografía que avala los efectos de la música tanto sobre lo somático como sobre lo psíquico, lo cognitivo y lo emocional. El descubrimiento y análisis de este potencial fue el estímulo para que a lo largo de los años se fuera gestando, ampliando y consolidando lo que conocemos como Musicoterapia.

En sus comienzos la aplicación de la Musicoterapia estuvo centrada en determinados colectivos; ..."El campo de acción propiamente dicho es extremadamente limitado, pero al mismo tiempo muy útil ya que ella se dirige, prioritariamente, a las personas más disminuidas, fuera de la comunicación comprensible, con un sufrimiento excesivo... (desórdenes espacio-temporales, alteraciones del pensamiento y la afectividad, retraso en el habla...)" (Gerard Ducourneau -Revista Música, Terapia y Comunicación 2000). Actualmente es posible encontrar experiencias de trabajo a través de la Musicoterapia en prácticamente todos los ámbitos y problemáticas relacionadas con la salud y, sin embargo, todavía es difícil acceder a trabajos desarrollados y libros publicados que destaquen la aplicación de la Musicoterapia a la población en general y en un desarrollo grupal.

Un ejemplo de la aplicación de la Musicoterapia con las citadas características es la Musicoterapia de Grupo desde la perspectiva de las psicoterapias de grupo. Desde el año 2003 he participado en el transcurso de diferentes procesos de Musicoterapia Grupal con diferentes grupos de personas (musicoterapeutas y terapeutas, y población en general; en el CIM Centro de Investigación de Musicoterapia y en el centro de Psicoterapia Kercus de Bilbao respectivamente).

La Musicoterapia de Grupo sirve como vehículo de desarrollo personal o terapia expresiva de conflictos personales y/o grupales (depresión, estados de ansiedad, miedos, dificultades de comunicación, etc.). Puede ser útil para aquellas personas que

Los estudios de Spitz son olvidados con mucha frecuencia y demuestran que, aunque esos bebés eran atendidos en cuanto a sus necesidades materiales (alimentación, limpieza, sueño, etc.), sin embargo, no se les aportaba una relación afectiva suficiente que compensase la pérdida del afecto materno, y ello producía su situación depresiva e, incluso, su muerte.

Igual que no podemos negar la influencia de lo biológico en los estados anímicos de la persona, tampoco podemos hacerlo con los efectos de la vida afectiva en la biología del ser humano.

Y como profesionales lo que nos interesa de esta interacción, de esta doble dirección, es que nosotros, a partir de la relación que establecemos con las niñas y niños con quienes trabajamos, podemos crear factores de bienestar, un entorno que ayude a que puedan desarrollar toda su potencialidad como protagonistas de su proceso madurativo.

Por eso uno de los objetivos formativos de la práctica psicomotriz es trabajar las actitudes del psicomotricista. Actitudes que nos refieren a la importancia de la existencia de ese otro que crea el entorno relacional suficiente, de forma que el niño cuente con las condiciones favorables necesarias que le permitan desplegar todo su potencial biológico y humano.

Lo que nos interesa, sobre todo, es una filosofía pedagógica que nos lleva a hacernos responsables y dueños de nuestra vida corporal, socio-afectiva y cognitiva, siendo corresponsables de la vida de quienes nos rodean, especialmente de aquellos afectivamente cercanos.

Dejar todo a la bioquímica y la biogenética es renunciar a las posibilidades que nosotros tenemos, a través de nuestros deseos y esfuerzos, de avanzar en aquellas direcciones que nos hacen sentirnos más, vivirnos más, que nos hacen sentir más la vida de los demás.

Se trata de no caer en la alienación derivada de buscar la solución a nuestros problemas siempre en medios más o menos artificiales y externos a nuestra capacidad de decidir/elegir. Hay que establecer un equilibrio entre lo que yo puedo hacer (siempre en relación con los otros) y lo que necesita de intervenciones exteriores, químicas, etc.

La práctica psicomotriz, en este sentido, intenta aportar un camino educativo y terapéutico que ayude a los seres humanos a encontrar los recursos personales suficientes para enfrentar su proceso vital de forma responsable y mínimamente equilibrada. ■

Sigamos con el libro: *"El sistema motor tiene que ver con las acciones y no con los movimientos. Esto es muy importante. Diferenciar entre movimiento y acto, no mero movimiento: donde toma cuerpo nuestra experiencia del entorno que nos rodea y donde las cosas se revisten inmediatamente de significado para nosotros: el cerebro que actúa es un cerebro que comprende: una comprensión pragmática, preconceptual y prelingüística, pero no por ello menos importante, pues sobre ella descansan muchas de nuestras ponderadas capacidades cognitivas."* (págs. 12 y 13). Estamos hablando del terreno de la empatía, de las resonancias, y vemos cómo esto parece tener una base neurológica.

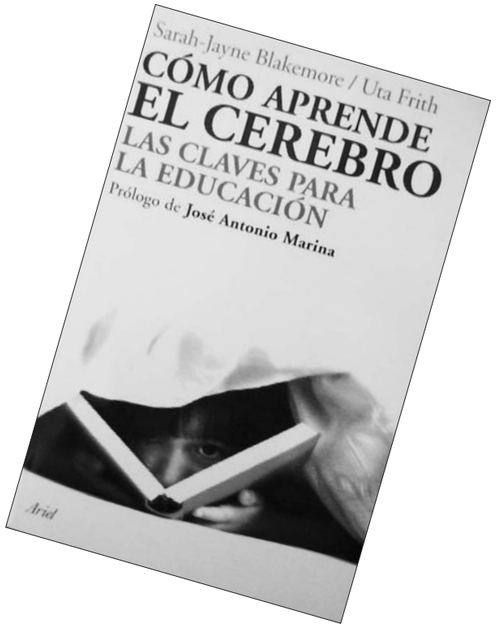
Lo que nos importa aquí es el ver cómo la acción y la vivencia del individuo es la que le permite vivir en espejo las vivencias y acciones de los demás. Le permite comprenderlas a ese nivel precognitivo, de una forma que no puede ser sustituida por un funcionamiento puramente cognitivo.

En el ser humano se hallan, pues, presentes mecanismos de "resonancia" cuyo papel primordial es su vinculación a la comprensión del significado de las acciones ajenas.

Veamos ahora algunas ideas del libro "Cómo aprende el cerebro".

Uta Frith, nos dice al respecto en su libro: *"Creemos que las investigaciones que hemos analizado en este capítulo no respaldan la idea favorable a una atención educacional selectiva sólo en las etapas tempranas del niño, sino más bien que hay que disfrutar de oportunidades de aprendizaje en todas las edades. En pocas palabras, los entornos precarios nunca son buenos para el cerebro. Las privaciones son sin duda malas; por otra parte, el enriquecimiento del medio tal vez no sea forzosamente bueno para el cerebro."* (pág. 60).

"Esto nos recuerda el consumo de vitaminas en nuestra dieta diaria. Es importante superar cierto nivel mínimo. No obstante, a veces oímos advertencias de que, si no es preciso, no debemos añadir vitaminas a la dieta. Es concebible que exista otro umbral por encima del cual las vitaminas sean nocivas. Asimismo es



concebible que se pueda sobreestimular el cerebro en desarrollo. Lo que no se conocen son los efectos que puede tener una sobredosis así." (pág. 61).

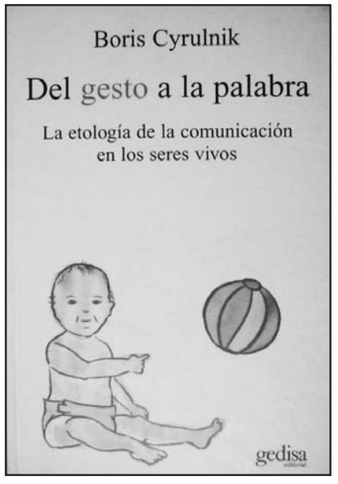
Es decir, el niño pequeño lo que necesita para su adecuado desarrollo es un ambiente sin carencias, "normal", que le ofrezca comunicación, afecto y estímulos variados, sin necesidad de recurrir a atenciones educacionales selectivas, dirigidas a momentos concretos del desarrollo en donde trabajar, sobreestimular, sobre aspectos determinados que, al parecer, van a tener su máximo desarrollo si se trabajan de forma directa e intensiva y en esa época del crecimiento. Incluso se podría pensar en los efectos negativos de estos métodos sobreestimuladores.

Hay ciertas tendencias educativas que plantean trabajar determinadas capacidades directamente con el cerebro y las neuronas del niño, olvidándose de la persona (el niño "entero": con sus afectos, su cuerpo y su pensamiento) propietaria de esas neuronas. Ello puede llevar a olvidar toda la dimensión relacional del ser humano, causando evidentes efectos negativos en el desarrollo del niño pequeño. El objetivo no puede ser estimular el cerebro del niño como algo aislado de su persona. Es la persona del niño el objetivo de la educación, a partir de cuyo desarrollo se pueden desplegar todas sus capacidades y competencias corporales, socio-afectivas y cognitivas:

"Una característica fundamental del desarrollo cerebral es que las experiencias ambientales son tan importantes como los programas genéticos."(pág. 55).

Esta es una idea esencial: no se trata de establecer un debate a favor de lo genético o de lo ambiental: el ser humano se construye en una interacción de ambos factores, que no hay por qué oponer, sino complementar.

Pasemos a otra idea desarrollada en el libro "Del gesto a la palabra", de Boris Cyrulnik



Cyrulnik nos habla de la importancia de la presencia del otro para que el niño dé sentido al desarrollo de sus capacidades, y por lo tanto ello le sirva de motor de vida y de maduración: Nos habla de la conquista de la postura vertical en el bebé:

"…Por tanto, el juego de exploración de las capacidades corporales será, para el niño, un intenso pretexto emocional. Es como si el niño pensase: basta con que me ponga en pie para provocar una emoción intensa, una celebración gestual de gritos y abrazos. Cuando mi entorno percibe un esfuerzo por ponerme en pie, este acto motor se convierte en un acontecimiento relacional extraordinario. Por supuesto, se trata de un pensamiento sin palabras o para ser más exactos, una representación organizada a partir de las percepciones de mi propio cuerpo y emociones suscitadas en mi entorno. Esta observación, de una banalidad extrema, significa que, cuando el niño se ve privado del entorno, el esfuerzo de ponerse en pie es un mero acto motor sin valor relacional." (pág. 42).

Y podemos ver cómo cuando el niño no encuentra ese entorno sostenedor y contenedor, las cosas se vuelven más difíciles: "*Otros niños emprenden con dificultad la aventura de la bipedación, porque el entorno ausente, depresivo o enfermo carece de la fuerza vital necesaria para inculcar emoción en su acto motor, privándolo así de toda significación.*" (págs. 42 y 43).

Y con respecto al acceso al lenguaje verbal: *"… el acceso abierto al lenguaje no sólo precisa requisitos neurológicos y etológicos, sino también afectivos. El sistema conductual que "sustenta" el habla y propicia su aparición supone la presencia alrededor del niño de otro ser a quien pueda hablar, para quien pueda hablar. Es preciso que el habla propia responda al habla del otro. Esta otra persona es necesaria para que el niño emprenda la aventura del signo y la palabra. En caso de ausencia de otra persona, el acceso al habla se bloqueará. ¿Es definitivo este bloqueo?... no…"pero a los niños privados de la relación afectiva… en la mayoría de los casos les quedarán huellas de la privación afectiva inicial."* (pág. 56).

(Respecto a bebés que a veces mueren por anaclitismo-depresión anaclítica causada por una privación o carencia prolongada de relación afectiva-) … *les falta lo esencial: una interacción afectiva calurosa... Para inculcar a un niño el deseo de comunicarse, pero también el de beber y comer se requiere una presencia afectuosa materna o maternal (si se trata del padre)."* (pág. 96).

No necesitan mucho comentario estos párrafos, en los que queda clara la importancia de la relación con el otro en el desarrollo de las diversas capacidades del niño; capacidades que tienen su base genética, pero que sólo pueden desplegarse de forma equilibrada si cuentan con un entorno "afectuoso y maternal adecuado".

La referencia a la depresión anaclítica es muy interesante, y nos remite a un autor como René Spitz, que en su libro "El primer año de vida del niño" habla de la depresión anaclítica (privación emocional parcial) y el hospitalismo (privación emocional total), síndromes que pudo determinar en sus investigaciones realizadas a partir de la observación de bebés internados en una casa-cuna (en los años 40 del pasado siglo), con períodos más o menos largos de separación con respecto a su madre, explicando que cuanto mayor sea esta privación, más graves son las consecuencias para el bebé y con menos posibilidad de recuperación, llegando a la muerte en el caso del hospitalismo.