Ayudamos a los que ayudan.

obra social

asistencia social

Hay personas que requieren una ayuda especial: mayores discapacitados, niños desprotegidos, minusválidos físicos y psíquicos, colectivos en riesgo de exclusión social...

Personas que necesitan **más atención, más asistencia, más solidaridad**.

Afortunadamente, cuentan con el trabajo y el apoyo de muchas entidades y asociaciones que atienden a estos colectivos desfavorecidos.

Y cuentan también con la colaboración de **kutxa**, que a través de su **Obra Social** aporta ayudas económicas a todas estas asociaciones(*).

A todos ellos les tendemos nuestra mano.

(*) *El año 2009 la Obra Social de kutxa ha destinado más de 46 millones de euros al área de Sanidad, Asistencia Social y Solidaridad. Y el Programa KutxaZabal lleva ya repartidos 16 millones de euros entre estas asociaciones (2003-2009).*

¿qué quieres mañana?

www.kutxa.net

kutxa

cuadernos de

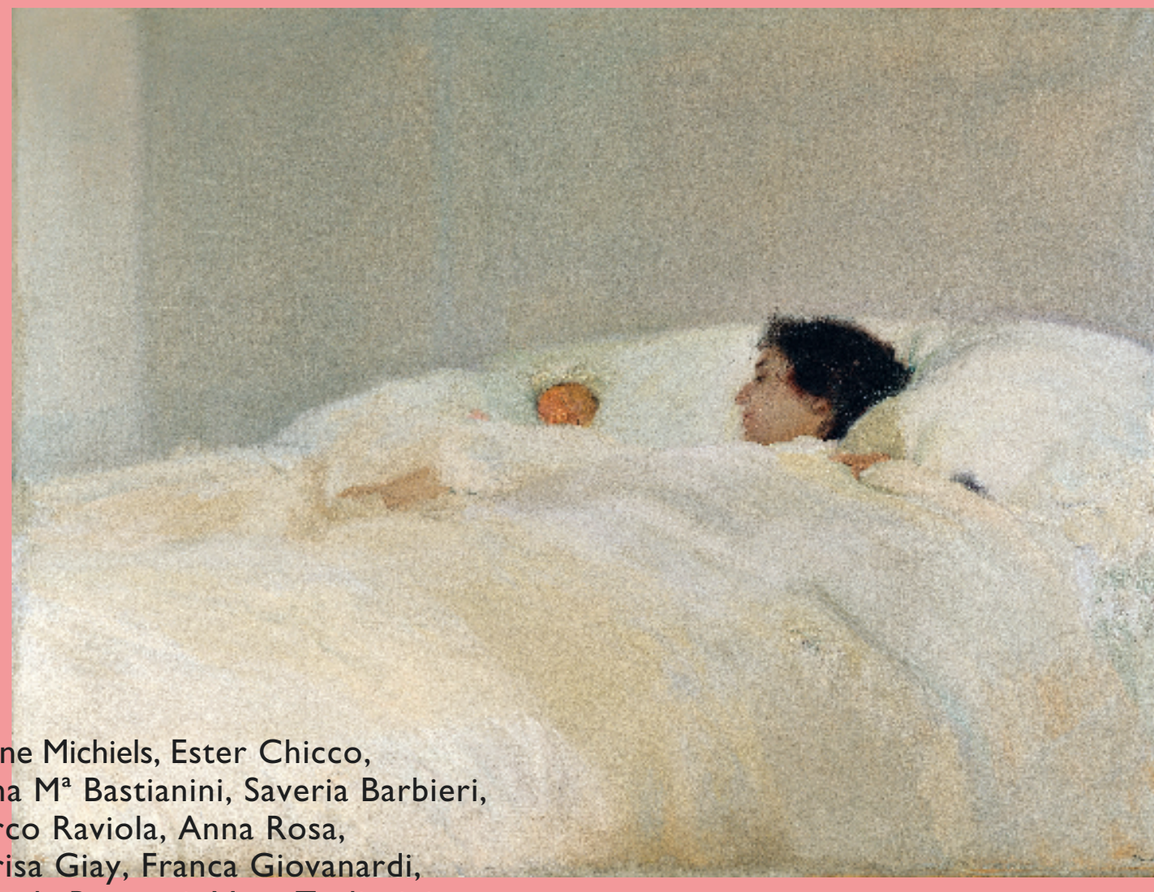
Psicomotricidad

Psikomotrizitateko kuadernoak

UNED BERGARA

Escuela de Psicomotricidad

nº 40 - 2ª época
Diciembre de 2010
5,50 €



Sabine Michiels, Ester Chicco,
Anna Mª Bastianini, Saveria Barbieri,
Marco Raviola, Anna Rosa,
Marisa Giay, Franca Giovanardi,
Daniela Rossetti, Mara Tagliavini,
Patxo Ruiz, Mª José Intxausti.

cappi

CENTRO DE AYUDA PSICOMOTRIZ Y PSICOLOGÍA INFANTIL

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

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

Elena Rodríguez Ibarrondo
psicóloga, pedagoga y terapeuta psicomotriz

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

CENTRO DE RECUPERACION ESCOLAR

profesionales de la educación

Gabinete psicopedagógico y sala de psicomotricidad

Manoli Jiménez

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

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

Kasune, 29 -Tel 94 430 53 09
48993-Algorta-Getxo-Bizkaia
margaritaaresti@telefonica.net

SALTOKA

Centro de Psicomotricidad y Psicología Infantil

"Ayudamos a crecer con equilibrio"

Monty Cerro Pino,
psicopedagoga y psicomotricista
Ricardo Fernández Munilla,
educador infantil y psicomotricista

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

Natividad Sánchez Marco
Pedagogoterapeuta
y psicomotricista

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

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

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

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

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

UGATZ

UMEAREN GARAPENERAKO ADITASUN ZENTROA
CENTRO DE ATENCIÓN AL DESARROLLO INFANTIL

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

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

izanez

psikomotrizitate gunea

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

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

CENTRO DE PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA

Diagnóstico, Reeducación y Terapia
Reeducación y Terapia psicomotriz

Ana García Olalla
Pedagoga y psicomotricista
Marian Pascual
Psicóloga y psicomotricista

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

Kiribil

Centro de Psicología y Psicomotricidad



ÁREAS DE ACTUACIÓN

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

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

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

IKASTETXEA
40. URTEURRENA-ANIVERSARIO
Centro de Formación
SAN JOSÉ DE CALASANZ
Prestakuntza Zentroa

Formación Obligatoria
- Educación Infantil
- Educación Primaria
- Educación Secundaria

Formación Profesional
- Ciclo Formativo Grado Superior Educación Infantil
- Ciclo Formativo Grado Superior Integración Social

Información: Teléfono 94 4613519
secretaria@sjcalasanz.com www.sjcalasanz.com

HAZI

Psikomotrizitate laguntza Zentrua
Ezozi Arizaga - Garbiñe Azurmendi

Arreta Goiztiarra. Haurtzaroa. Nerabezaroa
Atención Temprana. Infantil. Adolescencia

Siervas de Jesús 27-1º-nº14. Vitoria-Gasteiz T. 626365192 · 693381443

cuadernos de Psicomotricidad

Harpidetza/*Suscripción*

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

Izen-abizenak _____
Nombre y apellidos

Helbidea _____
Dirección

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

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

Helbideratzea/*Domiciliación:*

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

Urteko harpidetza (2 ale): 11,00 € ***Suscripción anual (2 ejemplares): 11,00 €*** **Nazioartekoa/*Internacional*: 15,00 €**

Atzeratutako aleak/*Atrasados*

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

Rellena los datos anteriores salvo los de la domiciliación, escribe en el recuadro blanco de cada portada el número de ejemplares deseado, y envíanosla junto con el justificante de ingreso en la cuenta 2101/0070/89/0011314945 por el importe correspondiente. 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: m.berriozabal@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 Arriluzea
Nati Sánchez

DELEGADA PARA AMÉRICA LATINA:
Melissa Valdivia

COLABORACIONES:
Sabine Michiels, Ester Chicco,
Anna Mª Bastianini, Saveria Barbieri,
Marco Raviola, Anna Rosa,
Marisa Giay, Franca Giovanardi,
Daniela Rossetti, Mara Tagliavini,
Patxo Ruiz, Mª José Intxausti.

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



"Madre" (1895) de Joaquin Sorolla, óleo sobre lienzo. Debemos esta reproducción a la cortesía del Museo Sorolla de Madrid.

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 kutxa

EDITORIALA 5

EDITORIAL 6

Dossier

Sabine Michiels: "El tono en el núcleo de la práctica psicomotriz" 7

Ester Chicco, Anna Mª Bastianini, Saveria Barbieri, Marco Raviola y Anna Rosa: "Había una vez una montaña altísima" 12

Marisa Giay, Franca Giovanardi, Daniela Rossetti y Mara Tagliavini: "El grupo en la formación de los psicomotricistas": 20

CUENTA TU EXPERIENCIA

Patxo Ruiz: "Norma" 32

RESUMEN

Mª José Intxausti: "Recuperando yacimientos" 38

INFORMACIONES 40

Centros activos de la ASEFOP www.asefop.org

- BERNARD AUCOUTURIER
3, Rue Victor Luzarche, 37000 Tours
Tel: 0033247050124 Fax: 0033247058116
E-mail: aucouturiertours@aol.com

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

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

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

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

- CFP – Centro di Formazione Permanente Spazio Psico-motorio
Via Brione 40, 10143 Torino
Tel/Fax: 0039 011741 2840
E-mail: info@cfptorino.it - www.cfptorino.it

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

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

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

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

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

Normas de colaboración

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

- La extensión 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

◆ **Próximos cursos de sensibilización** (Recordad que son requisito para acceder a la formación bienal)

Egunak/*Fechas*	**Tokia/*Lugar***	**Ordutegia/*Horario***
Martxoa/*Marzo* 4, 5, 6	Landako Eskola, Murueta, 20 - DURANGO	Ostirala/*Viernes* 18,00 – 22,00
Maiatza/*Mayo* 27, 28, 29	Karmengo Ama Ikastetxea, Ulia Etorbidea, Trintxerpe - PASAIA	Larunbata/*Sábado* 9,00 – 19,00
Iraila/*Septiembre* 16, 17, 18	Calasanz Ikastetxea, Eskolapioak- Federico Baraibar, 36. Judizmendi Auzoa - GASTEIZ	Igandea/*Domingo* 9,00 – 15,00

◆ **Nuevo despacho de la Escuela de Psicomotricidad:** A partir de ahora nos encontraréis en el primer piso de la UNED, frente a la máquina de café.

◆ **Petición de emails:** Os seguimos pidiendo, sobre todo al ex-alumnado, el correo electrónico como medio para enviar la información de la escuela.

◆ **Formación para la Práctica Psicomotriz de Ayuda:** Realizaremos una nueva convocatoria en junio de 2011.

Pertsonei begirunea izatea. Pertsonaren heltze prozesuan pertsona bera izan behar da protagonista. Baldintza egokiak lortu behar dira pertsonak berak ekimena izateko. Segurtasun eta konfiantza giroa behar da autonomiaz eta askatasunez egin eta sortu ahal izateko. Pertsona bakoitzaren ahalmen eta gaitasunak izan behar dira abiapuntu, ez pertsonaren zailtasunak. Horiek guztiak psikomotrizitateko praktikaren oinarrizko hastapenak dira eta gure aldizkarira ekarri gura ditugu.

Gure proiektua elkarlanean eraikitzeko dinamika lortu gura dugu; horretarako, zuen partaidetza eta praktika honetan diharduten profesional guztiena behar dugu, izan ere, asko dira honetan dihardutenak, bai Euskal Herrian bertan, baita Europa eta Amerikan ere.

Gure asmoa da aldizkari honetan biltzea bai hezkuntzan, bai aholkularitzan dihardugunon eskarmentuak eta hausnarketak, horixe baita gure langintzaren kalitatean eta zorroztasunean hobetzeko modu egokia.

Horrezaz gain, bestelako diziplinetarako bidea erraztuko diguten profesionalen ekarpenak nahi ditugu, badaude-eta bestelako pedagogiak eta bestelako ikuspuntu psikologiko eta terapeutikoak.

Ikusiko duzuenez, ale honetan psikomotrizitateko profesionalen partaidetza izan dugu oinarri eta haren gainean ehundu dugu aldizkaria. Gai askotarikoak daude, baina badago gai horiek guztiak lotzen dituen ardatza: gizakiaren gorabeherak eta gizakiari bizitzan zehar urratsak ematen laguntzen ari direnen lana.

Gizakion bidea atseginez betea da, baina ez da beti erraza. Gure aldizkari honekin moduak eta motibazioak bilatzen lagundu gura dizugu, ibilbide horrek zentzua izan dezan.

Eta amaitzeko gonbitea: lagundu guri eta bidali zuen artikuluak, eman aukera guri zuen artikuluen bidez ikasteko, zuen idatziekin aberastu egiten garelako, bai profesionalki, baita pertsonalki ere. Halaber, lankidetza horretan sakonduz gero, aldizkari hau zuena ere izango da eta bat etorriko da gure praktikarako aldarrikatu ditugun hastapenekin. ■

El respeto a la persona. Que la persona sea protagonista de su proceso de maduración. Crear las condiciones necesarias para que la persona pueda tomar la iniciativa. Crear un ambiente de seguridad y confianza que posibilite hacer y crear en autonomía y libertad. Partir de las competencias y capacidades de cada uno y no de sus dificultades. Todos estos son principios básicos de la práctica psicomotriz, principios que deseamos extender a nuestra revista.

Es nuestro objetivo conseguir una dinámica de construcción conjunta de este proyecto, contando con vuestra participación y la de todos aquellos profesionales de esta práctica que son ya muchos, en el País Vasco, y en toda Europa y América.

Conseguir una revista en la que poder compartir las experiencias y las reflexiones de cuantos trabajamos tanto en educación como en ayuda, de forma que vayamos dando a nuestra profesión mayores niveles de calidad y rigor.

Y junto a esto, buscar las aportaciones de profesionales que nos acerquen a otras disciplinas, a otras pedagogías, a otros enfoques psicológicos y terapéuticos.

Este número, como podréis comprobar, está construido sobre esa base de participación de los profesionales de la psicomotricidad. Hay temas muy diversos, pero unidos siempre en torno a las vicisitudes del ser humano y el trabajo de quienes tratan de acompañar a éste en su recorrido de desarrollo vital.

Una vez más, esperamos que esta revista os sirva para seguir encontrando caminos y motivaciones que den sentido a un camino que, siendo gratificante, no siempre es fácil.

Y una vez más, os invitamos a colaborar y darnos la oportunidad de seguir aprendiendo con vuestros artículos, que no sólo nos enriquecen profesional y personalmente, sino que nos permiten que esta revista sea vuestra revista y sea coherente con los principios antes comentados de nuestra práctica. ■

infantil cuando descubre su entorno y cómo esto resulta atractivo y de interés para compartirlo entre los adultos, sean familiares o no de los niños y las niñas. En la cultura de la infancia se evidencia una manera de conocer que es reveladora para quien se fija en ella, el equipo de esta Escuela Infantil ha querido rescatar esto y además, se ha planteado que, como es algo un tanto inédito para muchas personas (estén o no en contacto con la infancia) conviene que se divulgue y sea conocido.

La escuela está en el Albaicín, y este barrio con su escuela van a ser el territorio para explorar. Las personas que lo habitan, sus actividades, su historia, su aspecto, todo lo que se considere merecedor de atención (también las arquetas de las aguas sucias), van a pasar a ser material de observación y estudio para los niños y las niñas de 0 a 6 años, acompañados, eso sí, de otros muchos adultos.

La comunicación tiene un gran protagonismo entre los niños y las niñas, las maestras, las familias, la gente del barrio. Se potencia y se facilita ofreciendo diversidad de lugares (reuniones, asambleas) e interlocutores (encuentros fortuitos, mercados, rincones, equipos). Se habla para establecer y lograr diferentes metas, compartir la dirección y el sentido del trabajo, parece que a todos los niveles, le da un impulso extra. El centro propone el proyecto del trabajo, las familias lo comparten y se inicia su desarrollo. El proyecto se diversifica para que todas las edades queden insertadas en él. Las propuestas de diferentes acciones conllevan hablar sobre ellas, planificarlas y explotarlas. Estas acciones son diversas: Se mira de diferentes maneras, se busca, se observa, se pregunta, se imagina, se proyecta, se experimenta, se construye y se representa. Todo esto es recogido, ordenado, documentado y contado por el equipo que hemos presentado. Podemos encontrar en el libro fotografías con los trabajos, pequeñas conversaciones, cómo se tomaron algunas decisiones, anécdotas y cómo se solucionaron algunas dificultades.

Las personas que han hecho el esfuerzo de recopilar este trabajo quieren mostrar cómo son los niños, "acercar y hacer visibles al barrio las potencialidades de la infancia, con el fin de sensibilizar a los ciudadanos, que se entienda cómo son los niños y las niñas de estas edades, lo que hacen y de lo que son capaces" (pág. 139). Y quieren hacerlo porque perciben el interés de lo que va sucediendo en esos seis años: "Somos conscientes de que toda esta riqueza sólo puede darse en una escuela de 0 a 6 años" (pág. 11). En varios momentos del libro se constata que el intercambio y la interacción entre las diversas edades es una estrategia que se planifica y se consolida porque tiene un gran valor; interesa tanto al pequeño como al más mayor. También saben que eso es algo poco conocido o reconocido y que hacerlo público merece la pena. La lectura del libro nos ofrece mucho más que un paseo por el Albaicín. Para quien se haya quedado con curiosidad y tenga ganas de indagar en la construcción de la mirada de un pintor, ésta es la referencia del libro de Lucio Muñoz (2006) *El conejo en la chistera*. Madrid: Síntesis. ■

resumen

Mª José Intxausti nos presenta en esta ocasión el libro Viviendo el barrio, escrito por los miembros del equipo de la E. I. M. Arlequín y publicado por Octaedro.



Recuperando yacimientos

Admiro el trabajo que ha realizado el equipo de Atapuerca, y cómo han sabido transmitir a muchas personas el interés y el valor de indagar en nuestro pasado lejano, para conocer aspectos esenciales –la aparición de la conciencia– en nuestra línea evolutiva como especie. Hay que encontrar los yacimientos, pero luego vienen los trabajos de desentrañar lo que yace en ellos, todo tipo de labores que exigen sumo cuidado y atención. La infancia es el mejor yacimiento que tenemos los seres humanos para comprender nuestra historia y nuestro presente. El pintor Lucio Muñoz lo dice de la siguiente manera: *"Porque casi todo lo que influye en las cualidades o defectos de un ser humano arranca en la infancia. La infancia para el artista es algo muy determinante, porque es el núcleo y la referencia más profunda e incontaminada. Con frecuencia tendremos que recurrir a ella para desprendernos de las mil adherencias indeseables que la experiencia produce. Es importante mantener la facultad de ser niño durante toda la vida ya que las características más positivas del niño son la capacidad de asombro y sorpresa ante las cosas. La curiosidad y limpieza con que van adquiriendo el conocimiento. Cómo asimila la información, con qué interés la recibe y con qué ojos tan nuevos la va estructurando."*

En el libro que os presento *Viviendo el barrio*, escrito por Lourdes, Maite, Quinibel, Manuel, Antonia, Isabel y Trinidad, miembros del Equipo de la E. I. M. Arlequín, perteneciente al Patronato Municipal de Educación Infantil de Granada, recogen la experiencia educativa de una Escuela Infantil que tienen la Etapa de Educación Infantil completa, es decir que abarca los dos ciclos 0-3 y 3-6. Hay que decir que estos Centros que mantienen la Etapa completa, tristemente podemos considerarlos un valioso vestigio, una traza o huella de lo que pudo haber sido y no fue. El libro ya sería reseñable por esto, pero además hace hincapié en la originalidad de la mirada

dossier

Sabine Michiels es fisioterapeuta, terapeuta psicomotriz y formadora de la Escuela Belga de Práctica Psicomotriz (Asefop).

El tono en el núcleo de la práctica psicomotriz

Introducción

Está muy lejano el tiempo en que las investigaciones sobre el tono no superaban el ámbito de la fisiología. Hace alrededor de 60 años que W. Reich y H. Wallon le dieron un estatuto más extenso, el de piedra angular de la construcción de la personalidad.

La Práctica Psicomotriz se inscribe plenamente en esta corriente, de la que el tono es una pieza clave. Todo psicomotricista estará atento a los índices de transformaciones tónico-emocionales en la relación de ayuda; nuestras propuestas contemplarán la estructura tónico-emocional del niño, de manera que la relación de ayuda se apoyará sobre el diálogo tónico-emocional que el terapeuta construye con el niño. El tono está pues estrechamente vinculado a los conceptos de nuestra práctica.

Con respecto a este artículo, he elegido centrar mi atención inicialmente sobre el concepto de tonicidad desarrollado por Suzanne Robert Ouvray así como sobre el papel del tono en la construcción de la persona. Para cerrar el artículo abordaré la importancia del trabajo del tono en los psicomotricistas.

La tonicidad, vínculo entre el soma y el psiquismo

El objetivo del primer año de vida del niño consiste en poder conquistar la posición de pie. Esta conquista es tributaria de la maduración del sistema nervioso central que tiene una influencia preponderante sobre la evolución del tono en el niño pequeño.

Pero esta etapa importante que es la adquisición de la marcha es también tan interdependiente del proyecto psíquico del ser humano, que se puede inscribir en un equilibrio fundamental entre dos posiciones primarias: permanecer en lo mismo, en la seguridad de lo conocido, en lo ya probado e ir hacia el exterior, lo diferente, lo desconocido.

Empujado por estos dos movimientos filogenéticos, el niño, por sus acciones y la movilización de las estructuras tónico-emocionales que se ligan a ellas va a construir una unidad psicosomática. La tonicidad, que tiene un anclaje en lo somático y depende de la relación, va a desempeñar el papel de **fuerza de cohesión** sobre la cual se construirá **la unidad de sí.**

La tonicidad introduce así el tono muscular en la esfera relacional. En efecto, los índices corporales, las actitudes, las tensiones, las posturas, etc., podrán informarnos sobre el estado tónico del otro, estado que influirá sobre nuestra propia tonicidad.

La tonicidad es, pues, parte integrante de nuestra **expresividad motriz**, impregnando nuestros gestos, nuestras posturas, nuestra mímica, nuestra voz; nos diferencia de los otros por una manera original de ser en el mundo. Es el modo privilegiado de comunicación del bebé con su entorno y esto desde los primeros momentos de la vida. En efecto, es en este aspecto tónico en el que se apoyará la madre para comprender a su bebé que no tiene aún la capacidad de expresar con palabras lo que experimenta.

El tono, pieza clave del desarrollo de la persona

Suzanne Robert Ouvray puso de relieve tres elementos fundamentales que permiten al niño construir su unidad de sí.

- El movimiento de repliegue y la coordinación motriz.

Cuando observamos a un niño en las primeras semanas de su vida, vemos que su motricidad se hace principalmente de movimientos de repliegue parciales y centrípetos. Bajo el efecto de la maduración neuromotriz, de la distensión tónica, este movimiento de repliegue va a convertirse en global, funcional y voluntario. Hacia los seis meses, el repliegue se asocia a una dinámica de simetría y ejes. El placer de replegarse se duplica por el placer de la simetría y de vivir el eje; lo observamos cuando el niño repliega todo su cuerpo de manera simétrica para coger sus pies. La reunión de los distintos esquemas de movimientos en una globalidad funcional de repliegue va a permitir al bebé vivir el placer de un primer sí psicomotor unificado



A mediados del tercer trimestre del presente curso los alumnos del nivel HH5 en visitadas concertadas y bajo un programa que el Museo Guggenheim establece para los centros escolares de su área de influencia tomaron parte en las actividades programadas por el Departamento de Relaciones Públicas de dicha institución, donde se les transmitió la teoría de que el arte sirve para la expresión que cada cual puede tener sobre un concepto, un sentimiento, una idea e incluso la transformación de la realidad que cada cual adapta a su capacidad simbólica. Pudieron contemplar obras de arte de la colección del Museo, fueron interpelados acerca de su criterio y se les acercó a otra mirada. Terminaron creando sus propias obras y disfrutando de una actividad extra-escolar con excursión en tren a la "capi" incluida. ■

Bibliografía

Puig, I. de y Sátiro, A. (2008). Jugar a pensar. Recursos para aprender a pensar en educación infantil. Barcelona: Octaedro.

Aucouturier, B. (2004). Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz. Barcelona: Grao.

Llorca, M. et al. (2002). La Práctica Psicomotriz: Una propuesta educativa mediante el cuerpo y el movimiento. Málaga: Aljibe.

"H.R. Giger. Retrospectiva". Donostia: Kutxa Fundaioa. 2009.

"Norma". Vincenzo Bellini y Felice Romani. Milán 1831. "Casta Diva". Maria Callas. Paris 1958. (www.delealplay.com)

cuestión es H. R. Ginger y de su colección de monstruos con su estética de simbiosis de lo natural y orgánico con lo artificial y tecnológico, escogí una reproducción catalogada como Li I de 1974, que es un acrílico sobre madera y papel, representa la cara de una mujer joven de mirada profunda y clara, con insinuada tristeza y adornada de una ampulosa mezcla de motivos telúricos que suscitan un mundo tenebroso y de angustia. La imagen es tomada de un libro de fotografías de la exposición y tras un proceso en el que intento difuminar ciertas imágenes y bajar el nivel de oscuridad que transmite la obra, les ofrezco el resultado como si fuera mi propia creación.

La fotocopia que les distribuyo les permite recolorear el cuadro según sus propios criterios, apetencias y estado anímico, lo que en cierta manera percibo como una vía de atenuación de la angustia que la actividad nos ha brindado y que puede valer como continente de la emoción suscitada a través de este trabajo.

Hemos dedicado unas seis sesiones a esta unidad didáctica y quedan muchísimas reflexiones que hacer al respecto, pero es irrefutable la validez que el dispositivo espacio-temporal y de acogida que la práctica psicomotriz ideada por Bernard Aucouturier propicia en sí misma y como plataforma de un amplio abanico de posibilidades que la ponen en contacto con disciplinas como la Filosofía y el Arte.

Para la elaboración de este trabajo me ha servido enormemente el encuentro casual con el Proyecto Noria que Irene Puig y Angélica Sátiro han creado y que la editorial Octaedro ha editado bajo el título "Jugar a Pensar".

Mi labor como educador encontró un área propicia de trabajo cuando hace tres décadas descubrí la práctica psicomotriz, mi trabajo como especialista en Educación Física me puso en la evidencia de las carencias que los procesos de enseñanza-aprendizaje tenían en este espacio curricular y la perentoria necesidad del cambio de paradigma desde el que se acude a tal tarea. Hoy en día el concepto de unidad de placer del cuerpo, su tratamiento global frente al segmentario, los fantasmas de acción que nos llevan a la simbolización de la acción, la observación de la expresividad motriz, la experimentación de las resonancias tónico-emocionales y los juegos de representación que nos llevan al placer de pensar son los cimientos desde los que construyo mis sesiones y actúo en mi trabajo. Además me han permitido vivir esta profesión de una forma creativa y coherente, acercándome a campos como la Filosofía y el Arte desde la reflexión en el mundo de la Educación Física (lo que cuando terminé mis estudios de Magisterio estaba vedado en exclusividad a autores y eruditos de otras disciplinas que ni entendían ni habían vivido el placer del movimiento, por considerarlo de baja catadura intelectual, o si lo vivieron fue por la recompensa onerosa de la ejercitación en la actividad física y el deporte como medio de vida).

y contribuir a la construcción de su narcisismo primario. Esta etapa es importante y debe ser vivida por el niño en un clima afectivo estable y seguro. Es con esta seguridad a la vez corporal, garantizada por el repliegue global, y psíquica, garantizada por un ambiente seguro, como el cuerpo va a poder abrirse hacia la extensión y que el psiquismo va a poder abrirse a la relación con el otro.

"La unificación del cuerpo y la coordinación de la motricidad van a permitir al yo del bebé pasar de un estado de objeto parcial a un objeto entero y unitario que sostiene la reunión psíquica" (Suzanne Robert Ouvray).

- La bipolaridad tónica

Desde su nacimiento, el niño estará sometido a un gran número de estímulos, tanto internos, en relación con sus necesidades, como externos, en relación con el medio en el que vive. El niño es bombardeado por una multitud de sensaciones que no es capaz de administrar solo, pero que experimenta en el conjunto de su cuerpo. Va a expresar esto que experimenta a través de su motricidad que, recordémoslo, es principalmente refleja, y a través de variaciones tónicas que oscilan entre la hipertonicidad y la hipotonicidad.

Cuando un bebé está en un estado de irritación, se mueve, se tensa, se distiende, luego comienza a gemir, a lanzar pequeños gritos, comienza a llorar, luego se implica totalmente en gritos de llamada que se transforman en aullidos de rabia, de sufrimiento. En este estado el niño tiene un conocimiento tónico de los músculos que se contraen, se experimenta en un cuerpo tenso, duro, que no podrá relajar hasta que sea cogido en brazos para calmarlo. El niño cogido en brazos para ser calmado vive el paso de una posición tónica contraída y dura a una posición tónica relajada y blanda, experimentando así el cambio de sensaciones desagradables a sensaciones agradables aportadas por la relación.

La alternancia de estos estados tónicos va a permitir al niño asociar estos dos polos tónicos extremos a la ausencia o la presencia del otro, integrar un ritmo relacional basado en la presencia o la ausencia del otro, asociar el aspecto fisiológico del tono a la relación. También va a integrar estos dos polos tónicos como límites estructurantes entre los cuales podrá vivir toda una serie de experiencias tónicas, sensoriales y afectivas que le serán necesarias para acceder a la capacidad de matiz en su relación consigo mismo y con el otro. La capacidad que tiene el niño pequeño para transferir las informaciones que vienen de un canal sensorial hacia un otro le permitirá desarrollar sus capacidades de representación. Este proceso, sin embargo, sólo será posible si se inscribe en una dinámica relacional.

- El diálogo tónico-emocional: una dinámica relacional al servicio de la comunicación

El ejemplo recogido más arriba pone de manifiesto que el apaciguamiento y el bienestar del bebé dependen de la presencia benevolente de su madre. La madre y el niño están en un sistema mutuo de experiencias tónicas y sensoriales. El bebé vive las variaciones tónico-emocionales de su madre como propias. El niño se podrá calmar por la presencia tónica y emocional de la madre.

Asistimos a la construcción de un **diálogo tónico-sensorial** en el origen de las **transformaciones tónico-sensoriales** recíprocas que crean una corriente emocional que permite la comunicación. Esta relación tónico-emocional es la base sobre la cual el niño integrará las informaciones que recibe y la madre, a su vez, dará sentido a las experiencias de su niño así como a las suyas. Es la madre quien, a partir de su propias experiencias, va a nombrar el afecto de su niño. Es ella quien, a partir de la forma en que ha podido integrar y elaborar su vivencia tónica y sensorial, va a introducir a su niño en el modo del significante, permitiéndole apoyar sobre sus bases corporales, sus bases psíquicas.

Es también gracias a este clima de empatía tónica, de ritmo satisfactorio y de seguridad como el niño podrá integrar los extremos tónicos y sensoriales como límites estructurantes. Al compás de los encuentros entre la madre y su bebé, las sensaciones tónicas de origen van a hacerse más complejas y a enriquecerse. Durante este diálogo tónico-emocional, hecho de transformaciones recíprocas, la madre experimentará placer al recibir las acciones de su niño. Este proceso interactivo contribuirá a la constitución de una envoltura tónica, base de la unidad corporal del niño.

La importancia del trabajo del tono para el psicomotricista

Al igual que la tonicidad de la madre se implica en el diálogo entre ella y su bebé, la tonicidad del psicomotricista se implica en la relación terapéutica con el niño a través de **las resonancias tónico-emocionales.**

En nuestra práctica, donde los compromisos corporales del niño y del psicomotricista son importantes, encontramos esta comunicación de tonicidad a tonicidad en las resonancias tónico-emocionales. En el encuentro con el niño se habla de su historia tónico-emocional profunda pero también de la del psicomotricista y la integración que éste ha hecho de la misma. Esta integración servirá de apoyo a la



Al tener una gran sala y trabajar con grupos numerosos (20-24), mis sesiones están muy estructuradas y la gestión del tiempo es un asunto primordial en base al seguimiento de los horarios marcados por la jefatura de estudios, de ahí que para el control de las sesiones me valga del aviso oral y sobre todo de la introducción de ciertas melodías musicales que indican los diferentes momentos de cada sesión, sobre todo el que nos indica que hay que recoger para pasar a lo que llamamos espacio de representación, en el que desde el curso pasado, los alumnos de estos grupos han ido acercándose al mundo del yoga a través de diferentes asanas que recuerdan distintas figuras animales y en las que la permanencia, la respiración, el silencio y la mirada del/al otro van creando la imagen corporal de cada cual.

Una vez que enfilamos el último tramo de la sesión cada miembro del grupo es conminado a ocupar un lugar en el espacio, previamente marcado en el suelo (aprovechamos la colocación de unos cuadraditos de diferentes colores aleatoriamente distribuidos por el parqué), para reproducir una asana determinada a elección de cada individuo y desde esta posición se les lanza la propuesta de escuchar el aria anteriormente mencionada, esto ocurre durante unas dos o tres sesiones como prolegómeno del ritual de salida. Progresivamente se va estableciendo un momento cada vez más extenso para la verbalización de las emociones y sentimientos que cada cual ha experimentado sin que haya una interpretación adecuada en exclusividad, surge el debate sobre las causas y las condiciones en que la tristeza nos invade, cada miembro del grupo es partícipe de las habilidades de percepción, investigación, conceptualización, razonamiento y de expresión oral de los demás, el adulto no elabora una teoría, mas bien, facilita la elaboración de diferentes discursos que cada cual expone según su nivel madurativo y hacia la cuarta sesión propone dibujar a Norma. Nadie la ha visto, sólo la hemos oído y cada cual en función de su nivel cognitivo y fantasmático ha podido reinventar su propia historieta en base a los diálogos y discursos que han aparecido en los debates habidos hasta el momento (desde la princesa abandonada por su familia en la torre de un castillo, a la amatxo angustiada por el rapto de sus hijos).

Los adultos tendemos a dejar los temas cerrados y en este caso me parecía muy poco edificante el establecer una historia como válida, una versión como la auténtica y sin embargo había que concluir, ya que hay más programa que acometer, más debates que crear y más emociones por experimentar. De la misma forma que les solicité un dibujo de cada cual como regalo personal e intransferible hacia mí, les anuncié hacia la quinta sesión que en la próxima ellos recibirían una Norma que yo les daría a cada cual, para lo que yo pondría todo mi mejor hacer, dedicación y esfuerzo.

Mi Norma surge de la visita a una exposición que se celebra en el Kubo-Kutxa espacio en Donostia sobre la figura del creador del extraterrestre más fantástico de la historia del cine: Allien; el artista en

se lleva a cabo integrando dos flancos, el lenguaje y el mundo, en un ejercicio de construcción de la propia identidad. Existe un "yo" que habla, que se expresa y que se encuentra en el mundo. Existe un mundo y un lenguaje que integran el "yo". Esto se amplía cuando el vehículo de expresión del pensamiento es la palabra, el gesto, el movimiento, el color o la forma, a través de una dinámica de relación, de diálogo.

Considerando el espacio de la sala de psicomotricidad (metáfora del cuerpo de la madre) como un lugar idóneo para la expresión controlada de toda estructura mental, consensuamos para esta primera unidad didáctica el vínculo de un estado emocional con diferentes fórmulas expresivas, de las que seleccionamos la gestual y la plástica a través de la música y el dibujo.

La unidad didáctica, que nos sirve de argumento para este artículo la denominamos Norma ya que se centra en la audición de un aria de la ópera del mismo nombre, con música de Vincenzo Bellini y libreto de Felice Romani, basada en una tragedia de Alexaindre Soumet y estrenada en La Scala de Milán el 26 de diciembre de 1831. El aria en cuestión es de sobra conocida, sobre todo la versión de María Callas y se titula "Casta Diva" en la que la protagonista dirige una plegaria a la Luna transmitiéndonos a cada uno de los miembros del equipo docente, de una forma sublime, el sentimiento de tristeza que es el concepto emocional marcado como objetivo a trabajar, nos parece un recurso idóneo y coherente con el que cada cual crea un vínculo de profundo asentimiento y particulares resonancias.

La dinámica de mis sesiones y sus pautas están muy interiorizadas y asimiladas por los distintos miembros que componen los grupos que acuden semanalmente a la sala y para esta experiencia hemos seleccionado a los tres grupos-aula que conforman el nivel de HH5 en mi escuela. Cada grupo responde en función de distintos determinantes que lo configuran, número de alumnos, dominio del idioma, distintas formas de liderazgo y de interrelaciones dentro de cada grupo, implicación de la andereño-tutora, vínculo con el psicomotricista, etc., y toda una serie de factores que están siendo analizados de cara a la elaboración de próximas unidades didácticas.

El momento elegido para la concreción de esta unidad ha sido diferente en función de la demanda del propio grupo y obligándonos a flexibilizar el resto de la programación, respetando el proceso particular de cada grupo en base a las especificidades de cada uno de sus miembros, labor que a priori me intimidaba pero en cuyo proceso y desarrollo he ido atenuando mis propias angustias. Vuelvo a subrayar el sosegado, segurizante y creativo marco que la propia práctica psicomotriz educativa ha generado en la relación con cada grupo e individuo que lo conforma y que la experiencia, además, la introducimos por el vínculo, podríamos llamarlo histórico, que con estos grupos se ha ido construyendo a lo largo de los últimos cuatro cursos.

elaboración de la historia tónico-emocional del niño y dará a la relación terapéutica el valor y la función del diálogo tónico-emocional entre el bebé y su madre.

En conclusión

Vivir el placer de destruir para liberar las tensiones, la sensoriomotricidad y el imaginario
Vivir el placer de actuar
Vivir el placer de las tensiones vinculadas al movimiento que conducen al descubrimiento de sí
Vivir el placer de la regresión, del diálogo tónico-emocional

La sala de psicomotricidad es el espacio privilegiado en el cual el niño va a vivir su cuerpo en la globalidad de las experiencias tónicas y sensoriales. Por la vía de los juegos de reaseguración profunda y las experiencias sensoriomotrices variadas, podrá ir al encuentro de su historia tónico-emocional profunda.

Pero esto sólo será posible si se instaura entre el psicomotricista y el niño un diálogo de tonicidad a tonicidad que permita al niño volver a encontrar en la relación terapéutica el valor y la función del diálogo tónico-emocional entre la madre y su bebé. ■

Bibliografía

Boscaini F., Le rôle du dialogue tonique dans la genèse de la relation parentale et thérapeutique. Evolutions psychomotrice, 2004, n°63 pp. 12-20.

Robert-Ouvray S. B., Intégration motrice et développement psychique. Desclée de Brouwer (rééd. 2007).

Robert-Ouvray S. B., L'enfant tonique et sa mère. Desclée de Brouwer (2007).

Wallon H., Les origines du caractère chez l'enfant. Puf-Quadrige. 2002.

Wallon H., Les origines de la pensée chez l'enfant. Puf- Quadrige. 1989.

Ester Chicco, psicoterapeuta, psicomotricista Asl To5, Turín, formadora en psicomotricidad de la ASEFOP. **Anna Mª Bastianini**, psicoterapeuta, psicomotricista Asl To5, formadora de la Escuela Adleriana de Psicoterapia, Turín. **Saveria Barbieri**, **Marco Raviola**, **Anna Rosa**, psicólogos, psicoterapeutas, Instituto de Psicología Individual Alfred Adler de Turín.

Había una vez una montaña altísima...

Reflexiones sobre una intervención de psicomotricidad en grupo con niños con autismo

Introducción

Frecuentemente en nuestro trabajo clínico hemos encontrado niños que presentan dificultades del desarrollo graves y gravísimas y hemos intentado dar respuestas terapéuticas coherentes y eficaces. Nos referimos en particular a esa área de la psicopatología clasificada según los criterios del DSM IV-R como Trastornos Generalizados del Desarrollo y afines (autismo, síndrome de Asperger), o a aquellas situaciones de malestar vinculadas a trastornos específicos con etiología orgánica o genética, que pueden presentar marcos sintomatológicos similares (ej.: síndrome del x frágil).

¿Es posible, nos hemos preguntado, pensar en una intervención terapéutica que, evidentemente no por sí sola sino dentro de un proyecto global, pueda hacer efecto sobre la relación, sobre la acción, sobre el tono y el movimiento, promoviendo un cambio real? ¿La intervención psicomotriz es adecuada también para estos niños? Si es así, ¿qué modificaciones es necesario realizar en el marco y qué medidas en la conducción de la sesión es necesario tener presentes para que esta intervención pueda ser eficaz?

Los últimos estudios en el ámbito de las neurociencias están demostrando que la relación (sobre todo en una intervención temprana) puede incidir a niveles profundos yendo a modificar también los niveles de organización neuronal profundos y arraigados, esto, pues, puede promover también un cambio importante en la organización psíquica de una persona. Pero para que esto ocurra conviene pensar en un espacio físico, mental y relacional específico dentro del cual la relación terapéutica pueda ser vivida en forma válida y fructífera. I

No voy a recalcar ni enfatizar sobre el cuadro actitudinal que se nos supone a los profesionales de la psicomotricidad y que radica en el grado de empatía que las resonancias tónico-emocionales enmarcan en nuestras interacciones dentro y fuera de la sala de psicomotricidad, pero sí debo apostillar el enorme beneficio que supone la colaboración y el trabajo corresponsable desde la aceptación de una diversidad afectiva compleja y a la vez enriquecedora de la acción educativa, al mismo tiempo formamos parte de equipos de trabajo en los que la interdisciplinariedad y la multidisciplinariedad son una constante que relativiza posturas axiomáticas y pauta nuestra línea de actuación desde la humildad y la honestidad, cualidades que de ninguna forma nos pertenecen a los psicomotricistas en exclusiva.

Partimos de una situación en la que tanto los grupos de alumnos, como el profesorado mantienen una relación próxima y de reconocimiento recíproco que facilita enormemente el discurso y su concreción. La propuesta tiene un carácter experimental y se consensúa entre el Departamento de Educación Física y el Departamento de Educación Infantil de los que formo parte y entre los que pretendo establecer un puente de información, colaboración y experimentación, como viene a demostrar esta iniciativa.

A la necesidad que se observa desde el equipo de andereños que atienden la etapa de infantil, sobre la creación de unas pautas que faciliten el trabajo en el aula, en lo que ha venido en denominarse: temas transversales, se ha sumado la posibilidad de enriquecer y redondear las sesiones de práctica educativa que los diferentes grupos de educación infantil tienen semanalmente en la sala de psicomotricidad en nuestra escuela de Lateorro, mediante una serie de propuestas que conjuguen habilidades del pensamiento con recursos personales y colectivos para disfrutar del arte. Enseñarles a mirar, pero también a escuchar, a dialogar, a interpretar, a inventar, a disfrutar de las obras y a ser conscientes de su propio gusto. No se trata sólo de saber cuando algo les gusta o no (eso también lo hacen los animales y de una forma categórica), sino que se trata de poder razonar el gusto, explicar por qué una obra, una línea o un color son atractivos.

A su paso por la sala van dejando constancia de su evolución en la expresividad motriz y de su variabilidad en función de la seguridad afectiva que el adulto les ofrece (B. Aucouturier 2004) y de la relación que establecen con los demás, con los objetos, con el espacio, con el tiempo y con ellos mismos. Aquí se conforman los resortes desde los que el niño o la niña en cuestión se sumerge con mayor o menor grado de placer en la comunicación (lenguaje oral y otros lenguajes), es el preludio de la descentración tónico-emocional, factor indispensable para la formación del pensamiento operatorio.

Es desde este estadio, en el que los alumnos de HH5 se encuentran en diferente fase evolutiva, desde donde pretendemos suscitar el placer de crear, de pensar y definitivamente de actuar. Este trabajo

Patxo Ruiz es maestro y psicomotricista en el C. P. Lateorro L. H. de Llodio (Alava).

Norma

Con motivo de la publicación de este número prenavideño de la revista de psicomotricidad que edita la Escuela de Bergara, he querido colaborar con este artículo, subrayando la importancia y coherencia de la Práctica Psicomotriz en el contexto escolar y mostrando una pequeña iniciativa que de forma experimental hemos desarrollado desde el Departamento de Educación Física de nuestro colegio.

Dar un tratamiento coherente y adecuado a la maduración afectiva de nuestros alumnos y alumnas, marcado como objetivo en nuestro Proyecto Educativo de Centro, nos ha llevado a reflexionar sobre la creación de espacios y de momentos que impulsen y canalicen la expresión libre y personal de las emociones de los diferentes miembros del grupo. Desde la sala de psicomotricidad y con el diálogo tónico-emocional como base de nuestro discurso y fundamento de nuestra práctica, nos encontramos en una fase de elaboración de unidades didácticas que, de forma experimental e interdisciplinar, traspasan el currículo escolar e, incluso, nos obliga al profesorado a colaborar y cooperar en el tratamiento de las pulsiones emocionales desde diversos puntos de vista en los diferentes espacios y momentos de nuestra intervención.

Antes de pasar a la descripción de una unidad didáctica desarrollada en el curso 2009-2010 con alumnos y alumnas de HH5 (3º nivel del 2º ciclo de Educación Infantil), consideramos relevante plegarnos a la realidad de un constructo poliédrico como es la maduración emocional, en la que intervienen variantes de índole social, clínica, económica, cultural, histórica e incluso política, que tienen como destinatario al niño y la niña como sujetos agentes (con diferente grado de implicación) en su transformación personal.

Las consideraciones que exponemos en este breve artículo son el fruto de la colaboración con el grupo de trabajo (neuropsiquiatras, psicólogos, terapeutas, enseñantes) que dentro del ASP To5 se ocupa de la intervención psicomotriz con niñas y niños con autismo, sin la cual no sería posible esta experiencia.

El espacio de la sesión

Nuestro espacio de encuentro, en que el grupo de los terapeutas encuentra a los niños con una periodicidad semanal, es un gimnasio suficientemente grande. En este espacio nos encontramos bien, tanto nosotros como los niños, porque nos parece que un espacio suficientemente amplio pueda ser asegurador, garantizándoles también la posibilidad de aislarse y de mantener las oportunas distancias de seguridad con respecto al otro. El espacio está lógicamente equipado con materiales como cojines y colchonetas de goma-espuma, espalderas y trampolín para el salto, rampa y escaleras, telas, cuerdas, peluches…, material que puede favorecer experiencias de placer en el juego de movimiento y en la experimentación de la propia capacidad y fuerza física, además de mediar una relación corporal intensa de los niños entre ellos y con los adultos, precisamente porque creemos (éste es precisamente el principio básico de la terapia psicomotriz) que las capas más profundas de la personalidad pueden ser alcanzados mediante una relación basada, no tanto sobre el intercambio verbal, modalidad demasiado evolucionada y compleja, sino sobre el intercambio tónico y corporal, de movimiento y de acción. De este modo dentro de la sesión se puede desarrollar un diálogo tónico-corporal que moviliza las emociones y los afectos de base, elementos fundamentales para la construcción de la identidad.



Dentro del espacio del gimnasio, preparado al comienzo siempre del mismo modo (un montón de cojines, la torre, el trampolín para los saltos), durante la sesión se organizan, de forma bastante espontánea, a partir del juego de los niños y adultos, de los espacios definidos, a los que se puede atribuir un sentido compartido (la montaña altísima, el pasillo, la plataforma, el mar, la cocina, la casa de los tigres, la barca, etc.), dentro de los cuales las acciones motrices pueden convertirse en representaciones. Estos espacios se repiten de semana en semana y serán modificados poco cada vez durante las sesiones, sólo cuando han sido bien conocidos. Son por lo tanto lugares significativos para el grupo y para

cada niño, lugares que no sorprenden y que pueden contener y organizar acciones, imágenes y relaciones conocidas.

Por qué en grupo y qué grupo

Los grupos terapéuticos en los que trabajamos están formados por entre 6 y 8 niños y por otros tantos adultos. Los niños son de edad homogénea, a partir de los 3 ó 4 años hasta el inicio de la Educación Primaria. Cada grupo (tendencialmente cerrado, aunque puede sufrir alguna pequeña variación de un año a otro) tiene una duración de tres años, con sesiones de periodicidad semanal, de octubre a mayo.

Son grupos un poco particulares, dentro de los cuales la proporción numérica terapeutas-niños es más o menos de 1 a 1, no para que exista un terapista fijo por cada niño, sino porque el trabajo en grupo permite a los niños ampliar su potencialidad relacional y comunicativa en un contexto en el cual también los aspectos más difíciles de tolerar y de abordar pueden encontrar una ubicación más aceptable y manejable.

En este contexto los niños experimentan un intenso y profundo contacto (tanto a nivel tónico-corporal como emocional y verbal) con más adultos que juegan, actúan y se relacionan con ellos con modalidades diferentes en condiciones de dar forma a su experiencia emocional, a veces confusa o angustiada. En cierto modo, se puede decir que el adulto transfiere y aporta su capacidad de pensar y vivir las emociones al niño.

El Grupo impide el bloqueo emocional que a veces hemos vivido dentro de una relación terapéutica individual en la que es más fácil que el niño lleve al adulto a un mundo de estereotipias y de no pensamiento, en el que es difícil también para el adulto pensar y tomar iniciativas. Las múltiples relaciones de los terapeutas entre sí y con los niños, de los niños entre sí y con los terapeutas lleva en cambio a los niños hacia modalidades de funcionamiento más dinámicas, capaces de movilizar la potencialidad de su yo creativo. El grupo favorece instaurar una mente grupal, que trasciende los individuos y los potencia. La mente grupal es siempre mente relacional. Se crea, por lo tanto, una dinámica entre las relaciones de pareja, que recuerdan la función materna de holding y de handling y la relación con el grupo, que representa el prototipo de relaciones más evolucionadas, que sitúan a los niños fuera de



Bibliografía

Aucouturier B., Darrault I., Empinet J. L., *La pratica psicomotoria*, trad. it. Armando, Roma, 1986.
A. A. V. V., *Les groupes de relaxation-formation et Thérapique*, Dunod, Paris, 1985
Bauleo A. , *Psicoanalisi e gruppalità*, Borla, Roma, 2000
Bick E., *L'esperienza della pelle nelle prime relazioni oggettuali*, in *L'osservazione diretta del bambino*, Bollati Boringhieri, Torino, 1984
Bion W.R., *Esperienze nei gruppi*, trad. it. Armando, Roma, 1971
Bleger J. , *Psicoigiene e psicologia istituzionale*, Lauretana, Loreto, 1989
Buzzatti G., Salvo A., *Il corpo parola delle donne*, Cortina, Milano, 1998
Cellentani O. (a cura di), *Il gruppo nella formazione degli operatori sociali*, Franco Angeli, Milano, 1992
Gamelli I., *Pedagogia del corpo*, Melteni, Roma , 2001
Golse-Bursztejn, *Il dire: tra corpo e linguaggio*, Masson, Milano, 1995
Hinshlwood R . D. , *Cosa accade nei gruppi*, Raffaello Cortina, Milano, 1987
Imbasciati, *Affetto e rappresentazione*, Franco Angeli, Milano, 1991
Jaques E., *Lavoro creatività e giustizia sociale*, Boringhieri, Torino, 1990
Kaes R., Corpo-Gruppo, *Reciprocità immaginarie*, attualità in psicologia, Vol.13, n°2, Eurom, 1988
Lai G., *Gruppi di apprendimento*, Boringhieri, Torino, 1973
Pichon-Riviere E., *Il processo gruppale*, Lauretana, Loreto, 1985
Quaglino G..P., Carrozzi G.P., *Il processo di formazione*, Franco Angeli, Milano, 1981
Quaglino G.P., *Fare formazione*, Il Mulino, Bologna, 1985
Rugi-Gaburri, *Il campo gruppale*, Borla, Roma, 1998
Schutzenberger Ancelin A., Sauret M. J. , *Il corpo e il gruppo*, Astrolabio, Roma, 197

rentes personas que, quizás utilizando el mismo método de trabajo, lo interpretan con las diferencias emanadas de su estilo personal, de formas diferentes de hacer.

Hemos observado que estas diferencias al principio pueden confundir a los alumnos, especialmente a aquellos que buscan seguridad; algunos se enojan porque no encuentran inmediatamente respuestas ciertas, seguras y unívocas. Pero en el recorrido este dispositivo les permite tener en cuenta una gran riqueza de materiales y de experiencias y favorece el proceso de crecimiento personal y profesional, a la búsqueda del estilo de cada uno; no proponemos modelos que imitar, sino profesionales con los que poderse confrontar. Esto permite abandonar el esquema de "bien-mal" que los alumnos a menudo proponen inicialmente y el acceder a una modalidad que invita a ir en busca del sentido.

Creemos que este aspecto tiene también una cierta relevancia en el plano social; crear las condiciones propicias que puedan favorecer la emergencia de las diversas identidades, fomentar la expresión de las diferencias personales, solicitar el pensamiento y la creatividad de cada individuo, puede ayudar a desarrollar ese sentimiento de confianza en sus propias capacidades y posibilidades, necesario para poder vivir de una manera activa en un mundo difícil y complejo.

Históricamente cada método psicomotor ha dado preeminencia a un autor, que ha tenido el mérito de definir una determinada manera de hacer, de conceptualizar, transformando una manera de hacer en un método. Los cursos de formación para psicomotricistas se iniciaron en Europa hace unos treinta años, y esto ha constituido un proceso de confrontación, de investigación, de crecimiento de la Psicomotricidad, la cual, más allá de las diferentes metodologías, ahora puede contar con la presencia de numerosos psicomotricistas y formadores que en estos años han enriquecido el campo de la disciplina.

Este proceso ha cambiado con el tiempo, incluso el establecimiento de escuelas de formación, pasando de un modelo que se refería al formador único, una especie de "jefe de escuela", que se ocupaba de todas las áreas de formación, a un modelo de escuela que tiende a referirse al grupo de formadores. El grupo de formadores permite a los alumnos distribuir su investimiento en un grupo de personas; de esta manera no se favorece el investimiento total sobre una sola figura idealizada que se convierte en el depositario de los conocimientos, modelo único, perfecto, inalcanzable o, de otra manera, depósito de afectos ambivalentes de odio-amor.

La transición del formador único al grupo de formadores ha favorecido la creación de ámbitos de trabajo en los cuales la confrontación, el intercambio, la investigación conjunta han podido encontrar espacio y pensamos que estos aspectos deberían potenciarse aún más, si queremos realmente dar dignidad a una disciplina y a una profesión que aún se esfuerza por ser reconocida. ■

de la óptica fusional, dual, de la que son a menudo prisioneros.



Otro elemento que cada vez nos parece más interesante en el trabajo de grupo es el nivel y la calidad de la energía que se moviliza y expresa, y que muchas veces permite a los niños la posibilidad de experimentar en la acción y en la relación modalidades tónicas que normalmente no utilizan. La experimentación de emociones "fuertes" en un contexto de seguridad y de placer puede provocar importantes transformaciones tónicas abriendo nuevas vías para una relación diferente con los compañeros y con los adultos

El grupo además favorece la imitación, prototipo del comportamiento social y elemento base para promover movimientos de identificación y de sintonización emocional.

Nos parece finalmente que la presencia de un grupo formado por varios terapeutas y niños permite dinámicas transferenciales y contratransferenciales no fijas, determinando un flujo de energía y de comunicación emotiva a la que los niños pueden "aferrarse" en función de las necesidades presentes en cada momento determinado.

Qué sucede en la sesión de psicomotricidad

La sesión de psicomotricidad es ante todo un momento de juego en el que los niños pueden experimentar hasta el fondo el placer del movimiento y la acción dentro de una relación con adultos que actúan, se mueven y juegan con ellos: ¡Subir, caer, deslizarse, saltar, rodar, correr... dar un bandazo, entrar dentro, deslizarse, chocar... juntos!

La intervención se construye a partir de momentos de placer compartido con la mediación del movimiento y del juego sensoriomotor; todos hemos experimentado que para el niño pequeño muy frecuentemente el movimiento es el mediador del placer, y ni los niños autistas son una excepción.

Dentro de esta actividad de movimiento podemos centrar juegos muy sencillos, pero que son especialmente importantes, como:

- Caer juntos
- Tirar las torres, ser perseguidos, ser cogidos, conseguir huir
- Esconderse y hacerse o no hacerse encontrar

- Hacerse atrapar y atrapar al adulto
- Quedarse agarrado y dejarse ir
- Robar, luchar
- Destruir y construir
- Hacerse tirar, transportar, aplastar, envolver, etc.

Tras una fase inicial más "caótica" e indiferenciada de la sesión, en la que lo que se experimenta sobre todo es la relación tónico-corporal con el adulto y los compañeros en los juegos de oposición, de agresividad, de contacto, de fuerza y de movimiento, por lo general con una connotación de fuerte excitación, la sesión de psicomotricidad (como ya hemos mencionado anteriormente) se convierte en una sucesión predecible de espacios, juegos, situaciones que progresivamente en el curso del año se estructuran a partir de momentos de placer de juego compartido y propuestos por los niños.

Esta modalidad permite una compartición de sentido que sólo puede nacer el placer de jugar juntos y, en consecuencia, la comunicación.

Por lo que respecta a la comunicación, nos parece importante subrayar cómo los niños con autismo no se niegan a comunicar, no viven en un mundo de no-comunicación, sino que sus modalidades perceptivas y de acción tienen características peculiares que influyen y condicionan la propia comunicación, lo cual debe tenerse en cuenta, y es que es importante favorecer la comunicación en todo momento con la mirada, con el contacto, con los sonidos, con la gestualidad, y aplicar formas de comunicación con las que el niño pueda estar seguro de que no debe defenderse, que no le obligamos a comunicar, que no queremos invadirle. En las sesiones de psicomotricidad se propone la imitación de los niños entre sí y con los adultos como primer reconocimiento de la presencia del otro y se abre a otras posibilidades de comunicación, los ritmos y las cantinelas pueden transformar ruidos sin sentido en cualquier cosa a la que se puede atribuir significado.

En esta dinámica es muy importante provocar, destacar y valorar los momentos de intercambio de los niños entre sí y con los adultos.



Al final de la sesión, el cuento

Al final de la sesión nos encontramos para dibujar, pero sobre todo para contarnos la sesión, a través de la escritura de una historia. Esta historia, que

Incluso la solicitud de información teórica se evalúa de vez en cuando; no creemos que se pueda establecer a priori de una manera absoluta una modalidad, es decir, si van siempre a ser tomadas en cuenta o si van siempre redirigidas a otra área o leídas como resistencia útil para evitar la implicación personal en el debate. Al formador le corresponde, a nuestro juicio, evaluar, en el aquí y ahora de la situación, el tipo de intervención que considera más funcional, privilegiando bien la necesidad de crear un clima de confianza dentro del grupo, bien la oportunidad de mantener al grupo centrado en la tarea, incluso con intervenciones que pueden provocar frustración, tal vez con la sabiduría de diferir, en lugar de rechazar. (Aquí no; allí... Ahora no; luego...).

En nuestra experiencia los alumnos pueden conocer diferentes psicomotricistas que llamamos "expertos", que tienen suficiente experiencia como para poder trabajar también con los alumnos, incluso para permitirles que entren en contacto con dife-



historia de los hijos, hermanas y hermanos, después de los escolares, así como el ser madres y padres, para llegar finalmente a la historia profesional. Es importante ayudar a que los alumnos tomen conciencia de todo lo que se puede movilizar a nivel consciente e inconsciente en la experiencia directa con los niños.

El recorrido se inicia ya desde las primeras observaciones –basta pensar en la elaboración hecha en torno al *infant observation*– es largo y en tres años se desarrolla, se articula, se profundiza, se fortalece, hasta la comprensión, por parte de los alumnos, de que este tipo de elaboración se convertirá en un aspecto fundamental de su trabajo futuro con los niños y del que nadie podrá nunca declarar el final; cambiarán sin embargo las herramientas de las cuales dotarse para favorecerla; saber individualizar los instrumentos apropiados para sí mismo es otro de los objetivos de la formación.

El dispositivo constituido por diversos grupos de trabajo insta a la necesidad de poner palabras sobre la experiencia realizada, que permite la puesta en común de las vivencias y de las experiencias de todos, la confrontación, la conciencia de la relatividad de los puntos de vista, el reconocimiento de los mecanismos de defensa que dificultan la escucha y la comprensión del otro; solicita las asociaciones, la aparición de recuerdos, y las conexiones que contribuyen al proceso de maduración de la capacidad de escuchar y de empatía de cada uno.

Poder experimentar todos los años el constituirse y la finalización de la actividad con los diferentes grupos (alumnos-niños) permite confrontarse con las propias modalidades de apertura y clausura de una relación y de vivir cada vez con mayor conciencia, por ejemplo, la experiencia de la separación; permite reflexionar sobre las conductas que se repiten y adquirir la capacidad de reconocer los cambios. El grupo, dando a las personas la posibilidad de llevar a cabo una labor conjunta, permite desarrollar la capacidad de trabajar en conjunto con los demás, de vivir las situaciones que se presentan en el trabajo de equipo. Incluso los momentos de dificultad generados por conflictos, competiciones, seducciones, complicidad, envidia, pueden ser, con la ayuda del formador, reconocidos y elaborados.

El grupo de trabajo se mueve en torno a las consignas dadas por el formador: esto hace explícita la situación, ofrece a los participantes la posibilidad de confrontarse con la consigna y permite ayudar al grupo a seguir centrado en la tarea. Desarrolla la atención en grupo desde el aquí y ahora de la experiencia; toma en consideración elementos subjetivos y profundos expresados a través de asociaciones, recuerdos, imágenes, referencias a la historia personal de cada uno. Estos son fácilmente movilizados por la presencia concreta de los niños en la sala de psicomotricidad, y por el clima de respeto y de escucha que niños y adultos reciben. Con frecuencia, los alumnos hacen conexiones con sus experiencias profesionales. Todo este material es tenido en cuenta (por el formador), pero no analizado en profundidad, ya que esto alejaría al grupo de la tarea.

contiene acciones, imágenes y emociones vividas en la hora que hemos pasado juntos, permite a los adultos y a los niños volver sobre la propia sesión y dar sentido a cuanto ha sucedido a menudo de forma un poco "confusa", reconocerse y ser reconocidos dentro de una narración compartida, dejando un trazo.

La historia que resulta escrita por un terapeuta con la colaboración de los niños y de los otros adultos puede llevarse a casa o a la escuela, ser releída y comentada, y queda conservada como patrimonio de todo el grupo.



Jugar y expresar las propias emociones

Tal como está estructurado y por las situaciones que se juegan el grupo le da a cada niño individualmente la oportunidad de expresar sus emociones. Sabemos lo difícil que es para un niño con autismo reconocer las emociones de los otros y expresar las propias, por esta razón es importante que las emociones tanto positivas como negativas vividas por los niños y los terapeutas en una experiencia de juego compartido (tengo miedo, me he hecho daño, me gustaría ser cogido, estoy celoso, es difícil esperar, quiero que...) puedan ser a veces comentadas. Esto puede ayudarle a experimentar que cada uno de nosotros siente emociones, y que podemos hablar de ellas.

A propósito de las emociones vividas y experimentadas, otro elemento que nos parece particularmente importante como factor de cambio es que cada niño encuentre en el grupo la posibilidad de jugar situaciones nuevas, diferentes de las acostumbradas, de probar, de experimentar la propia fuerza y las propias capacidades (también las de conseguir confrontarse con los otros), de hacer una experiencia positiva de su propia fuerza, de su propia energía, de su propia agresividad, pero también junto a poderse fiar y gozar de la cercanía, del contacto y de la intimidad con los otros.

El papel del terapeuta

Ya hemos subrayado anteriormente cómo en la sesión los adultos transfieren su propia capacidad de pensar y vivir las emociones prestándosela, de alguna manera, a los niños. Esto puede suceder gracias a un canal de comunicación privilegiado e inmediato que es la relación creada a través del contacto corporal. El terapeuta, que está al lado y

se puede identificar con lo que siente un niño, manifiesta tales emociones y pensamientos tanto de una manera no verbal (los movimientos del cuerpo, el diálogo tónico, la risa, el tono de voz, etc.) como por la vía verbal (por ejemplo, puede comentar a los otros adultos y a los niños lo que cree que está sucediendo "dentro" del propio niño). De esta manera se crea una comunicación indirecta entre el niño y los otros adultos con el objetivo de que esta modalidad sea imitada y hecha propia.

Los adultos se emplean y se implican en el juego de forma auténtica y significativa, pero juntos comentan lo que sucede, reconocen las emociones, ligan los sucesos y ofrecen, mediante el dibujo y el cuento, oportunidades de representación. El esfuerzo del adulto, además de crear las condiciones necesarias para que los niños puedan jugar y ponerse en juego en la relación, se dirige a proponer diversas modalidades de representación. Se promociona así un espacio de representación de los afectos, que los niños van interiorizando, permitiendo así una mayor definición de su mundo interno.

El diálogo tónico entre niños y adultos en el grupo de psicomotricidad asume unos valores peculiares.

Por un lado existe la posibilidad de experimentar en el juego momentos importantes de atención, contacto, de envoltura, de ternura, que podrán tener connotaciones "maternas" (en el acto de abrazar, de sostener, de envolver, de dar masaje), así como "paternas" (por ejemplo, en el acto de colgar y tirar). Parece que se puede identificar una connotación paterna en un acogimiento que no se destina a una reunificación de sí en los brazos del otro, sino que empuja hacia afuera, hacia los otros, hacerse grande.

Por otro lado, el diálogo tónico entre adultos y niños permite hacer frente a un tema crucial en el crecimiento de todo ser humano: el tema de la energía vital y de la agresividad. Dentro de esta experiencia la agresividad se transforma en un elemento constructivo gracias al hecho de que se da la posibilidad de jugarla dentro de la relación, no como factor de destrucción, sino como un posible elemento de crecimiento y de afirmación de sí mismo. La agresividad así jugada evoluciona como elemento fuerte del vínculo entre el niño y los otros porque les da la posibilidad de contraponerse y diferenciarse.



sentido también a través de palabras que ayudan al otro a encontrar el sentido.

El área de formación práctica se lleva a cabo con diferentes modalidades y características para cada año del curso, pero siempre caracterizado por la presencia de grupos de trabajo, así que durante toda la formación los alumnos tienen la posibilidad de tener experiencias con más grupos de trabajo. Cada una de estas experiencias proporciona la estabilidad del grupo de trabajo, la estabilidad de los usuarios, una duración determinada, momentos de elaboración y la presencia de los formadores.

También el concepto de *setting* de esta manera se propone como experiencia, relacionado también con la progresiva toma en cuenta. Toda la actividad está organizada por la escuela en las escuelas infantiles en donde trabajamos los expertos en psicomotricidad. El alto nivel de implicación emocional presente en las primeras experiencias prácticas no permite inicialmente muchas consideraciones por parte de los alumnos. Hay que prever siempre momentos de elaboración que les permita tomar distancia de las vivencias emocionales y comenzar la reflexión y la elaboración indispensables para adquirir competencia en las relaciones de ayuda psicomotriz.

No ilustraremos detalladamente todos estos momentos; en resumen podemos decir que el recorrido responde al criterio de la progresividad, siguiendo unas líneas directrices: de la observación de sesiones de práctica psicomotriz a la co-conducción con un psicomotricista.

La responsabilidad, en su sentido etimológico de capacidad de respuesta, la capacidad de mantener un *setting* de trabajo, no se puede "enseñar", sino que es necesario crear las condiciones para que estas capacidades se puedan experimentar en un nivel siempre más profundo. Al comienzo de la formación se trata, por ejemplo, de la responsabilidad de ser puntual cuando llegan los niños, de asumir una posición neutral durante la observación en la sala. Más tarde, la cuota de responsabilidad aumenta en la relación directa con los niños hasta la responsabilidad de hacerse cargo de los niños.

Al mismo tiempo, la presencia de los formadores tiende a disminuir sustituyendo las intervenciones directas por intervenciones para apoyar y facilitar el trabajo en primera persona de los grupos de alumnos. Esta actitud va en la dirección de favorecer la autonomía de las personas que pueden experimentarla en un área de seguridad para ellos y para los niños. Cada componente del grupo de formación contribuye así a estructurar la situación de aprendizaje, que no es lineal y asimétrica (el formador enseña, el alumno aprende), sino una situación en la que todos los participantes se relacionan entre sí, facilitando una comunicación circular.

En el encuentro con los niños se reactualiza la historia de cada uno, se solicita al niño interior, la

rración propia y la de los otros y considerar los acontecimientos en una perspectiva diferente, descubrir que la experiencia puede ser compartida. El lenguaje verbal es el instrumento, humano por excelencia, que permite representar simbólicamente la realidad tanto interna como externa; es el instrumento que simbólicamente une a las personas. El lenguaje del grupo puede asumir la función de la piel, tal y como lo entiende E. Bick, es decir, "límites estables y duraderos", que permite vivirse como sí separados, diferenciados, pero contenidos.

Las primeras verbalizaciones de un grupo suelen ser generalmente bastante descriptivas, fragmentarias, sobre todo dirigidas al formador y no a los demás miembros del grupo. Con el tiempo, el grupo aprende a hablar, las verbalizaciones son más sueltas, las palabras que antes eran aisladas comienzan a combinarse con las de los otros en un texto propio y verdadero, con los silencios, los vacíos, las paradas, las rupturas, las repeticiones, las contradicciones. Sólo más tarde, los miembros del grupo hablarán entre sí sin la mediación del formador. A lo largo de todo el proceso, podrán volver las descripciones casi anatómicas de una vivencia, los largos silencios resistentes, las expresiones pulsionales, las aparentes paradas, las vueltas a atrás. De hecho, un recorrido de formación no es un recorrido lineal. En la formación personal, así como en la formación práctica (trabajo con los niños en la práctica psicomotriz), el formador puede favorecer la transición de los elementos sensoriales de la vivencia corporal a las representaciones de los afectos que la vivencia ha movilizado.

En la relación entre el formador y alumnos el grupo, como escriben Palay y Calaisy, viene a actuar como tercero en la relación de dependencia que con facilidad se produce cuando media el cuerpo que activa modos arcaicos de relación. El formador es consciente, o al menos debería serlo, de cuánto se mueve y sabe que su función es *acompañar*.

Acompañar significa sobre todo estar con el otro para que el otro pueda llevar a cabo su proyecto, lo que significa acompañar al otro en la adquisición de una competencia en una relación de ayuda a través del cuerpo.

Acompañar es "caminar junto", es crear las condiciones para que el otro pueda actuar, y permitir al otro sensibilizarse con lo que pasa dentro de él, incluso ayudándole a hacer emerger el sentido de su vivencia y de sus producciones simbólicas.

Acompañar es saber-poder vivir una relación asimétrica, es acoger, comprender, ajustarse, escuchar, tolerar, permanecer en silencio, atentamente, garantizar el marco y las reglas de la sala, proponer, adecuar la propuesta teniendo en cuenta un recorrido que tiende a la autonomía.

Acompañar es proporcionar seguridad afectiva, es contener la ansiedad generada por el cambio-aprendizaje, es ayudar a atravesar la confusión, la incertidumbre, el dolor, la intensidad de las emociones a través del silencio, la mirada, la inmovilidad de la acción, con el fin de favorecer la emergencia de

Sin esta acción que conjuga energía, excitación, agresividad, contacto, intimidad, odio y amor, los niños permanecerían presos en su mundo. El grupo, en cambio, permite la ruptura de la órbita autista sin generar temores de fragmentación y de invasión, pero dando la posibilidad de experimentar transformaciones y, por lo tanto, evoluciones usando una energía que, sin jugarla en clave defensiva, les permite experimentar su potencialidad de afirmación de sí.



Una historia del final de la sesión (28/2/08)

Había una vez una montaña muy alta.

Antes de entrar quería que también viniera Andrea, pero Andrea se ha asustado un poco porque quería ganarle y en su lugar Enrico quería jugar.

Allí estaba la torre. Pero Ana María quería pelear con todos, porque decía que la montaña era su casa, y así pegaba a todos los niños que llegaban.

Pero los niños querían llevarse todas las piezas y así Anna María les pegaba.

Luego han hecho la rampa y la torre. Y bajo la rampa estaba papá tigre que les esperaba para jugar.

Y Jonathan se escondía para hacerse buscar por papá tigre. Y Alessandro robaba los calcetines a Sara que un poco se reía y un poco se molestaba.

Luego llegan Enrico, Alessandro y Sara a la montaña y Ana María les cogía y Andrea defendía a los niños.

Andrea y Enrico suben juntos a la torre, Enrico le abrazaba y Andrea estaba un poco preocupado porque se acordaba del principio.

Sara ha llegado a la casa de Anna María sin un calcetín y decía "¡ayuda!"Y Andrea y Alessandro le defendían.

Al final hemos mandado fuera de casa a Anna María y hemos entrado todos y cuando alguno salía ella le cogía. Pero Alessandro no se dejaba coger y se refugiaba debajo del trampolín para no ser cogido y hacía bromas con Jonathan y Andrea.

¡Pero en casa se estaba tranquilo con papá tigre!

Y, por último, a la noche, ha llegado la barca. ¡Nos hemos divertido tanto! ■

Marisa Giay, psicóloga, psicomotricista y formadora de la Asefop.
Franca Giovanardi, psicomotricista y formadora de la Asefop.
Daniela Rossetti, psicóloga y psicomotricista.
Mara Tagliavini, psicomotricista y formadora de la Asefop.
Conforman el equipo del centro Percorsi de Bolonia,
una de las escuelas de la Asefop.

El grupo en la formación de los psicomotricistas

"Detrás de cada palabra había una vez un gesto". Leroi-Gourhan

Desde hace muchos años trabajamos como formadoras tanto en cursos de formación para psicomotricistas como en otros ámbitos formativos. Nuestra contribución es fruto de la experiencia vivida y de nuestras reflexiones sobre la experiencia. Para poder hablar del grupo en la formación de los psicomotricistas y para contextualizar su utilización, consideramos útil exponer previamente algunas observaciones sobre el modelo de formación al que hacemos referencia.

La formación de los psicomotricistas, al igual que otras profesiones enfocadas a la relación de ayuda, se caracteriza por la complejidad. Somos conscientes de que toda formación, para ser tal, debe confrontarse con la complejidad, pero en este caso debe hacerlo de un modo absolutamente particular por varias razones:

- Afecta a la persona en su "totalidad", en su totalidad físico-psíquica.
- Utiliza un pensamiento complejo, ya que utiliza nuevas categorías, nuevos instrumentos de lectura y de reflexión.
- A menudo sigue a otras experiencias formativas respecto a las que puede presentar notables diferencias por las características problemáticas, por los altos niveles de participación y los espacios autónomos de investigación.

El modelo de formación al que nos referimos se centra en el proceso. Aunque siendo necesariamente un proceso estructurado, organizado de manera lógica, se basa en una evolución dinámica e implica cambio; es por eso un proceso activo donde la búsqueda personal se vuelve un elemento fundamental. La filosofía de los formadores Asefop (Association des Ecoles de Formation à la Pratique Psychomotri-

una dimensión sensoriomotriz y emocional, al descubrimiento de las dimensiones afectivas del espacio y del tiempo, a la conciencia de la propia expresividad motriz, a la lectura de la expresividad motriz del otro. En términos más generales, se podría decir que la formación personal permite a las personas un recorrido de búsqueda y comprensión de la propia modalidad de relaciones no verbales, no siempre conscientes y que la finalidad general de esta área es la adquisición de una competencia relacional también a nivel corporal en una relación de ayuda.

La vivencia implica la fuerte llamada en el cuerpo que, junto con el grupo, permite en breve tiempo la movilización de la historia inconsciente del cuerpo, esto es, la historia de la relación primaria. J. P. Lehmann escribe: "... el cuerpo es un lugar que podría estar topológicamente situado en la frontera entre las representaciones conscientes e inconscientes. El cuerpo ha registrado todos los acontecimientos que han marcado su historia, todo lo que ha dejado una huella en la red de relaciones con los otros y especialmente con sus primeros objetos, heridas o caricias..."

Como afirman Anzieu y Kaes "en los grupos de formación los procesos inconscientes fundamentales son idénticos en todo tipo de grupo." Incluso en el área de formación personal, con la movilización de la historia de la relación primaria, estas huellas vuelven a aparecer, a salir a la superficie y pueden ser elaborados en las verbalizaciones del grupo después de las vivencias. Así pues, el grupo es espacio de elaboración y al mismo tiempo espacio de contención de las ansiedades que la movilización de la historia inconsciente del cuerpo produce. A veces, ritualizar las emociones vinculadas a los primerísimos tiempos de la propia historia emocional puede desorientar, asustar, por el miedo de una "regresión" al período en el que se era totalmente dependiente de la capacidad de amar de la madre. Desde el primer seminario son visibles las señales de la ansiedad: llegar tarde, olvidar los elementos necesarios para el trabajo, comentar somatizaciones que se han producido durante el período transcurrido desde el último seminario, preguntar innumerables cuestiones al formador. Son tan sólo algunos ejemplos.

La vivencia y la verbalización se alternan durante todo el seminario. La verbalización en grupo es la narración que cada uno hace de sí mismo, de su vivencia, es compartir lo que cada persona ha *oído* con su particular historia y con su particular tono afectivo. Poner/escuchar palabras sobre la vivencia corporal permite a las personas "representar" la na-



la formación sigue todavía estando en fase de investigación, especialmente *la formación a través del cuerpo*. Sin embargo, creemos que, retrocediendo en el tiempo, ha sido fundamental –sobre el uso del trabajo de grupo en la formación, y específicamente en el área de formación personal– la influencia de las ideas y de las experiencias de al menos tres grandes autores que aun trabajando en el campo terapéutico, sin duda han contribuido a la elaboración del trabajo actual de la formación a través del cuerpo y el grupo. Nos referimos a Moreno que en los inicios de los años 40 dio con el psicodrama los derechos de ciudadanía al cuerpo y al grupo, reconociéndolos y permitiendo reconocer su importancia, y proponiendo el cambio de roles en los juegos de rol, ponerse en el lugar del otro para probar lo que el otro siente y ve. También pensamos en Carl Rogers, quien en 1965 fundó una nueva metodología de aproximación al grupo basada en el "aquí y ahora", en la experiencia inmediata, en la empatía como base de una buena relación, en la identificación con el otro sin perder la propia identidad.

El tercer autor al cual nos referimos es Frederick Perls (Berlín), que dio origen a la Terapia Gestalt. También deberíamos nombrar a Lowen y el análisis bioenergético y, más cerca de nosotros, a Michel Sapir y los grupos de relajación, Gerda Alexander y la eutonía, los grupos de expresión corporal que, sin embargo, se han originado, en parte, en los autores previamente citados, y todavía más reciente históricamente la obra de Bernard Aucouturier y André Lapierre.

El grupo en el área de la formación personal incluye a los alumnos de un mismo año de curso que trabajan juntos durante el proceso de formación. Por lo general, se trata de grupos compuestos por personas que provienen de diversos ámbitos profesionales, pero que precisamente por esto aportan valiosas contribuciones.

El *marco* que permite el proceso del grupo, que actúa como contenedor tanto del grupo como del formador y que es definible en su elementos de tiempo, espacio, rol y técnica del formador, es permanente. El e*spacio*, siempre el mismo, sólo se dedica a la formación personal; es un ambiente luminoso, que se encuentra en un lugar protegido del ruido y de miradas extrañas.

Los tiempos de la actividad del grupo son fijados en un calendario anual; la actividad se divide en seminarios y cada seminario se compone de varias sesiones o unidades de trabajo caracterizadas, siempre, por dos tiempos: el tiempo de la vivencia y el tiempo de la *verbalización-representación*. La duración de las sesiones no se fija de antemano, pero puede variar dependiendo de la situación del grupo, aunque por lo general no suele superar las tres horas de trabajo. Durante la primera mitad de la sesión, el formador, a través de consignas, propone situaciones no verbales individuales, de pareja, de pequeño grupo o de gran grupo que cada uno vive como puede (de ahí la palabra vivencia); éstas están dirigidas a la escucha y al conocimiento de sí y del otro, a la relación con el otro, a la reapropiación de

ce), de la cual formamos parte, se resume en estas palabras: "Nosotros no formamos a las personas, sino que les ayudamos a formarse".

La actitud de investigación implica también al formador, que se coloca en una posición de escucha, de comprensión, renunciando a su poder, a la posibilidad de poseer respuestas adaptables a cada circunstancia; acepta la naturaleza problemática, se convierte en un facilitador, que ayuda a disolver los conflictos, que sostiene en la dificultad, que orienta sin dominar, que es capaz de ejercer la tolerancia, de contener la ansiedad que siempre surge en un proceso de cambio-aprendizaje.

El modelo de aprendizaje es un modelo abierto, que tiene en cuenta una relación intersubjetiva y de las dinámicas que se establecen entre dos sujetos diferentes por la función, pero que actúan con la misma dignidad. La interacción apunta a la superación de la dependencia y a la conquista de la autonomía. El alumno se convierte en actor, sujeto del aprendizaje, alguien que resuelve consigo mismo la posible conflictividad, que acepta la problemática y se coloca en posición de búsqueda preparado para nuevos aprendizajes.

Este modelo implica que en el proceso esté en juego *la identidad* del alumno en su totalidad (personal y profesional) y no sólo partes de ella. El resultado de la formación no será la reproducción de modelos preexistentes como en la formación como producto, sino que será un acto de nueva producción, esto es, un acto creativo. Siempre nos gusta recordar esta cita de G. Bateson: "No hay duda de que la palabra aprendizaje denota un cambio de algún tipo; decir qué cambio es un asunto delicado".

Un proceso de formación inspirado en este segundo modelo y dirigido a la relación de ayuda prevé la introducción de determinados dispositivos que lo favorecen, de manera que las personas en formación puedan desarrollar y/o fortalecer la actitud empática que hace que la relación sea realmente de ayuda al Otro. No vamos a examinarlas todas, sino que nos centraremos en el grupo.

Todo el proceso se lleva a cabo dentro de *un marco, el setting*, que se compone de tiempos, espacios y roles definidos y constantes. Cada curso de formación para los psicomotricistas incluye tres áreas: formación teórica, formación personal, formación práctica. En cada una de ellas se activan *grupos de trabajo* con tiempos, espacios y modalidad diversa, funcionales para la finalidad de cada área. Retomaremos más adelante este discurso.

En síntesis, en el área de formación teórica, el grupo favorece la elaboración del ansia provocada por los contenidos de los temas, en el área de formación personal el grupo permite la elaboración de lo que el cuerpo moviliza, en el área de la formación práctica el grupo favorece la elaboración del material proyectivo movilizado en el encuentro con los niños.

La peculiaridad del profesional de la psicomotricidad es tener en su propio cuerpo el instrumento de la relación, por lo que es inevitable tomar en cuenta los aspectos corporales de la actitud empática. Esto último es una progresiva conquista que se produce a través de un complejo recorrido formativo que permite la movilización de todas las partes del Yo sin perder la identidad y que tiene como objetivo la integración.

Se habla de empatía cuando se está en condiciones de re-conocer el estado afectivo del otro a través de las modificaciones, incluso las más pequeñas, de su propia estructura tónico-emocional y de sostenerlo a través de su propio aparato psíquico.

Aclarado el modelo de formación para el psicomotricista, se hace inevitable preguntarse cuál es *la función del grupo* en dicha formación, porque se trata de una función.

¿Pero un grupo es un grupo sólo porque varias personas se encuentran, o se necesita que suceda algo para que una suma de personas se convierta en un grupo?

Una "agrupación" (algunas personas que se encuentran) comienza a funcionar en torno a un tema que es "pertinente y autorreferencial" (Pichon–Rivière). Cada miembro del grupo, en nuestro caso, cada persona que comienza un recorrido de formación en psicomotricidad, se encuentra allí precisamente porque en ese estar en esa situación hay algo que le afecta directamente y que le ha motivado a llegar allí. Todo el proceso formativo en el grupo y del grupo se moverá en torno a una tarea, entendiendo por tarea el proceso que portará a ese grupo y a cada uno de sus componentes a su formación como acto personal y único.



Pensamos que, en la formación de los psicomotricistas, el grupo se estructura muy rápidamente porque la formación tiene en cuenta la globalidad del ser y por lo tanto también del cuerpo que alberga lo más arcaico e íntimo que el ser humano posee. Los grupos son realidades únicas, son una especie de laboratorio donde la validez de la experiencia de formación se basa en el presupuesto de que cada participante se sitúe, ante el grupo, en la misma forma en que acostumbra a situarse en los grupos a los que pertenece: grupo primario (familiar), grupos familiares, de amigos y profesionales.

En la vida cotidiana las modalidades utilizadas en las acciones y en las relaciones se deslizan entre los

eventos de la vida, mientras que en las situaciones de grupo son claras y se reducen a lo esencial. Cada uno tiene la posibilidad de entender las diferencias entre la imagen de sí y la que le reenvía el grupo, entre sus intenciones en las acciones y su realización. Podrá experimentar el rechazo, la agresividad, la aceptación y la ayuda, experiencias fundamentales para aquellos que tienen como proyecto acercarse a una profesión de ayuda. Podemos entonces pensar en la función desempeñada por el grupo en la formación como fuente de apoyo emocional, sostenimiento de la identidad personal, maduración individual y profesional, aumento de las capacidades de cada uno.

No podemos olvidar, sin embargo, las dificultades y los riesgos que surgen para un grupo cuando se encuentra en presencia de: la prevalencia de demandas arcaicas (petición terapéutica al grupo de formación: ¡la formación no es terapia!), regresiones como solicitud de dependencia (produciría el empobrecimiento de la creatividad y de la capacidad personales).

Ejemplos de esto son aquellos grupos que se constituyen sobre esta necesidad y que en la sociedad de tipo individualista encuentran peligrosa expansión; o cuando quien se encuentra en presencia de proyecciones masivas de las necesidades individuales y cuando los componentes rechazan la ansiedad generada por la responsabilidad y se refugian en una especie de fusión grupal.

El formador o los formadores tienen en cuenta las múltiples variables asociadas a la esfera emocional de los componentes del grupo, representadas por las necesidades y las pulsiones de carácter personal profundo que tienen un papel fundamental en el crecimiento del grupo, ya que activan impulsos a la maduración y al cambio.

La organización de las áreas de formación, entendida como "dispositivo formativo" está pensada de manera que en las diferentes áreas las personas tengan la oportunidad de experimentar diferentes grupos, con diferentes funciones, lo que les permite observarse y observar su propia manera de representarse en diferentes situaciones. El proceso de formación-aprendizaje en el grupo abre a múltiples posibilidades de identificaciones/diferenciaciones, ejercicio indispensable para dar cabida en él a nuevos grupos.

Es inevitable pensar también en el grupo de formadores que se convierte en un lugar privilegiado en el cual los formadores mismos puedan contener el ansia y los cambios que esta profesión implica constantemente, en un proceso continuo de experiencia, elaboración, cambio. Pensamos en efecto que para hacerse cargo de un grupo se necesita un grupo.

Explicitar los modelos teóricos de los grupos a los que como formadores hacemos referencia en nuestro trabajo, no es sencillo por muchas razones, no menos importante el hecho de que la teoría de