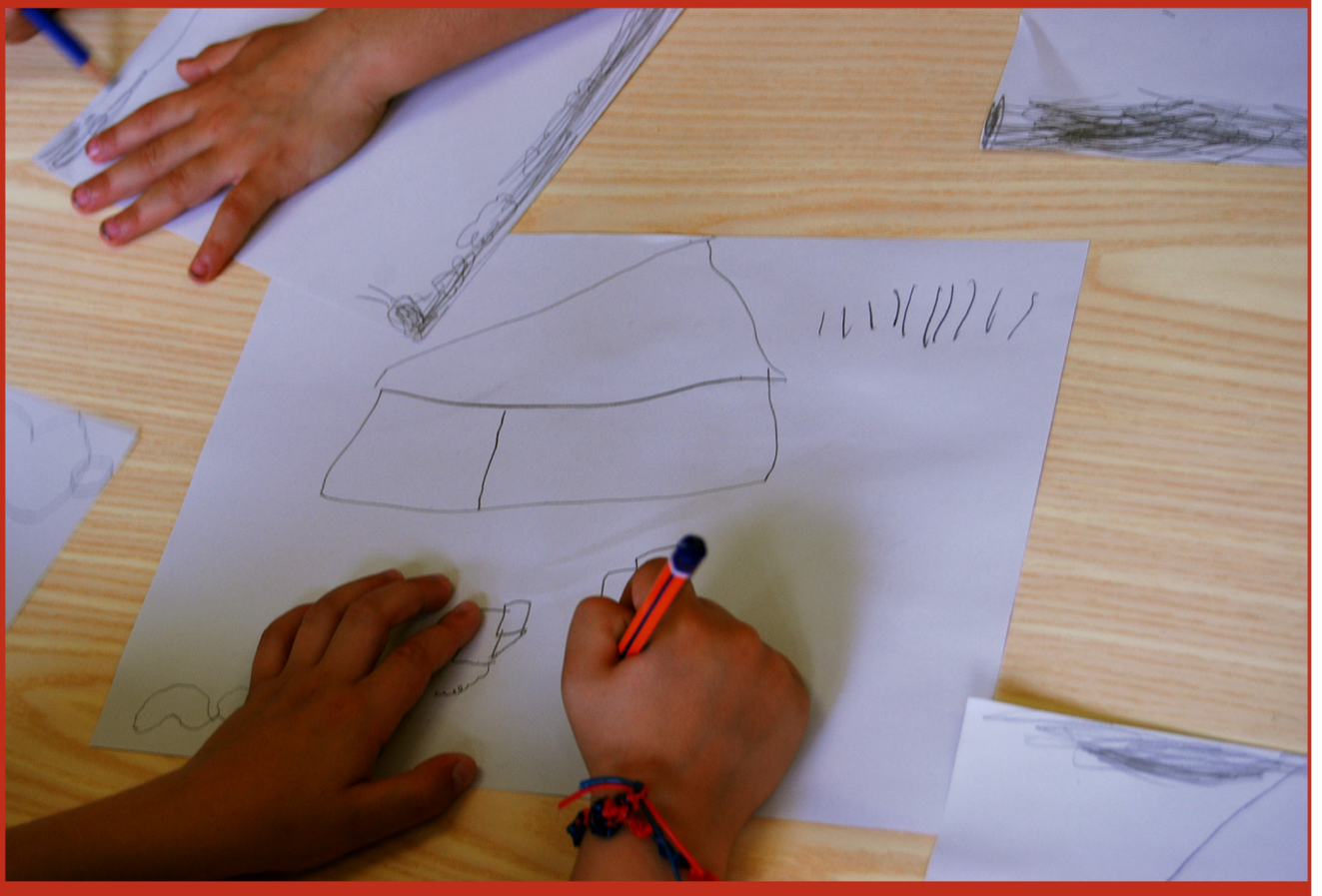
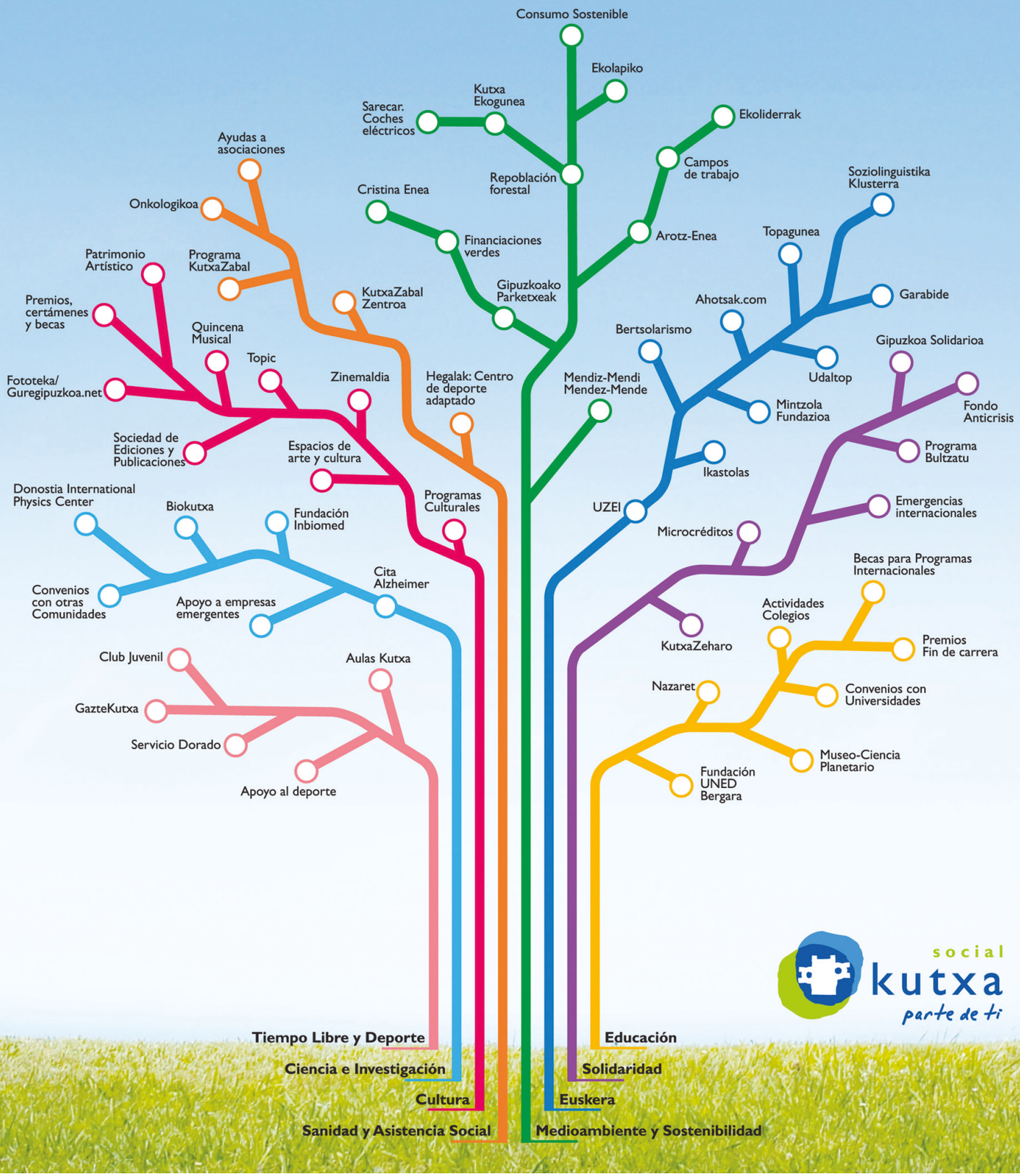
cuadernos de
Psicomotricidad
UNED BERGARA
Escuela de Psicomotricidad
Psikomotrizitateko kuadernoak
nº 41 - 2 época
Junio de 2011
5,50 €



Luz Casasnovas
Karmelo Bizkarra
Mirtha Cucco
Equipo de Educación Infantil del colegio Calasanz Escolapios

Aunque no lo parezca, éste es un anuncio de una entidad financiera. ¿De quién crees tú que puede ser?

(Si no necesitas ver la solución es porque eres cliente de **kutxa**, y sabes que toda esta Obra Social es posible gracias a ti.)



social kutxa
parte de ti

cappi

CENTRO DE AYUDA PSICOMOTRIZ Y PSICOLOGIA INFANTIL

Centro de ayuda psicomotriz, un lugar donde niñas y niños en dificultad se expresan a través de la vía corporal.

Elena Rodríguez Ibarrondo
psicóloga clínica, pedagoga y terapeuta psicomotriz

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

Gregorio de la Revilla, 20-bajo izda. 48011-Bilbao
Tlfno. y fax: 944276528. E-mail: cappi@ilaba.e.telefonica.net

CENTRO DE RECUPERACION ESCOLAR

profesionales de la educación

Gabinete psicopedagógico y sala de psicomotricidad

Manoli Jiménez

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

Natividad Sánchez Marco
Pedagogoterapeuta y psicomotricista

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

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

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

HIRUGAR

Psicología, Pedagogía y Psicomotricidad

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

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

CENTRO DE PSICOLOGÍA Y PSICOMOTRICIDAD

Mariam Pascual
Psicóloga, psicoterapeuta y psicomotricista

Itxaso Urquijo
Psicoterapeuta y psicomotricista

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

Kiribil

Centro de Psicología y Psicomotricidad



ÁREAS DE ACTUACIÓN

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

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

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

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

COLABORADORES:
Luz Casasnovas
Karmelo Bizkarra
Mirtha Cucco
Equipo de Educación Infantil del colegio Calasanz Escolapios
Marijose Intxausti

DISEÑO Y MAQUETACIÓN:
Cira Calero

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: m.berriozabal@bergara.uned.es

cuadernos de Psicomotricidad puede ser utilizada con entera libertad. Si haces uso de nuestros artículos, te agradecemos 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

Sumario

EDITORIALA 5

EDITORIAL 6

DOSSIER

Luz Casasnovas: "El apego según Bowlby" 7

Karmelo Bizkarra: "El niño durante el primer septenio" 18

Mirtha Cucco: "Necesidad, satisfacción, vínculo. Base y fundamento de la subjetividad" 26

CUENTA TU EXPERIENCIA

Equipo de Educación Infantil del colegio Calasanz Escolapios: "Ni neu ('yo mismo'). Coherencia de la sala llevada al aula" 34

RESUMEN

Marijose Intxausti: "¿Qué sucede por ahí?" 38

INFORMACIONES 40

editoriala

Gizon-emakumeen eboluzio-bidean, apurka-apurka gizakiak berari buruz pentsatzeko gero eta kontzientzia eta ahalmen handiagoa hartzen du, hau da, gizakia bere bizitzari, bere egintzei eta bere sentimenduei buruz hausnartzen ikasten du.

Horren ondorioz korapilatu egiten da guztia, bere alde on eta txar guztiekin. Alde ona: gure bizitzari buruz erabakitzeko eta gure egoera aldatzeko aukera izatea. Alde txarra: pentsamenduetan guztiz murgilduz gero, gure erroetatik urruntzeko arriskua.

Gure lanean jorratu beharreko aztergaia: norberak egiten duenari eta norbera denari buruz hausnartzea. Horretarako hainbat tresna erabiliko ditugu: besteak beste, aldizkari hau.

Umeari dagokionez, guk pentsatu eta hausnartu egiten dugu: umea zer den, umeak zer behar duen eta umearen garapenean guk zertan lagundu dezakegun. Eta horrek guztiak korapilatu egiten du hezkuntza arloko harremana zein terapeutikoa. Korapilatu eta aberastu, biak. Hezkuntzan eta terapian hainbeste eta hainbeste teoria, praktika eta ikuspuntu daudenez, gero eta zailagoa da norbera non dagoen kokatzea.

Ideia- eta proposamen-saltsa honetan aise lan egiteko bi bidelagun daude: zehaztasuna eta irekitasuna. Beste era batera esanda, norberak egiten duenarekin zorrotza izatea, baina ez zurruna.

Horretara heltzeko gure praktikan oinarri-oinarrizkoa dena behar da: profesionalari buruzko lan sakona. Profesionalak bere ahalmenak eta mugak landu baditu, umearengana hurbilduko da bere historia umearengan proiektatzeko beldurrik gabe, umearen historia lausotzeko arrisku handirik gabe (heziketa zein terapia arloko harremanean "jakin egin behar dugu zer den umearena eta zer gurea").

Horretara, bada, gure iritziz norberaren prestakuntzan dago prestakuntzaren alorreko ekarpenik handiena, hori hartu behar dugu helburutzat, izan ere, prestakuntzarekin zorroztasunez eta malgutasunez jokatzeko erremintak eskuratuko ditugu.

Ale honetan horretan saiatu gara. Umea ulertzen eta umearen garapenean laguntzen duten tresnak eta jarrerak sortzen saiatzen diren profesionalen adierazpenak irakurtzeko aukera izango duzue oraingo ale honetan. Iritziak ez datoz guztiz bat, ñabardurak daude batzuen eta besteen artean, baina honetan bat datoz: haurtzaroari eta ganorazko lan etengabeari errespetua diete guztiek.

Sentitu, egin, pentsatu: batzuetan aldatu egingo da hurrenkera, baina ez itxi biderik. Bide horiek ibilita osatuko gara gizaki modura.

En su camino evolutivo el ser humano ha ido adquiriendo progresivamente una mayor conciencia y capacidad de pensar sobre sí mismo, en su existencia, en sus actos y sentimientos.

Esto conlleva un aumento de la complejidad con sus consecuencias positivas y negativas: En el lado de lo positivo podríamos poner la posibilidad de actuar sobre su propio ser y la posibilidad de cambiar, mientras que en el lado negativo podríamos situar el riesgo de un alejamiento de sus raíces, al volar en los vientos del pensamiento.

Pensar sobre lo que uno hace, sobre lo que uno es, sería precisamente una de las labores que enfrentamos en nuestro trabajo y a través, precisamente, de medios como el de esta revista.

Nosotros pensamos, reflexionamos sobre qué es el niño, qué hace, qué necesita, qué podemos hacer nosotros que pueda ser beneficioso para su desarrollo. Y todo esto aumenta la complejidad de la relación educativa y/o terapéutica. La enriquece y la complica. Hay tantas teorías, tantas prácticas, tantos puntos de vista en educación y terapia que cada vez resulta más difícil situarse.

Para poder enfrentar esta catarata de ideas y propuestas los mejores compañeros son el rigor y la apertura. Ser riguroso con lo que se hace, pero no rígido.

Esto implica algo que es la base de nuestra práctica: un trabajo profundo sobre la persona del profesional. Si la persona elabora sus capacidades y limitaciones, podrá acercarse al niño con las mayores garantías de no proyectar su propia historia, tapando la del niño ("saber qué es del niño y qué es nuestro", en la relación educativa y terapéutica).

Por ello, pensamos que una de las aportaciones fundamentales de nuestra formación es situar como eje la formación personal, que dota de herramientas adecuadas a la persona para poder actuar con rigor y flexibilidad.

En este número vais a poder leer, precisamente, las palabras de unos profesionales que se esfuerzan por entender al niño y construir, crear medios y actitudes que favorezcan su desarrollo. Existirán matices, diferencias, pero algo les une: El respeto por la infancia y el trabajo serio y constante.

Sentir, actuar, pensar: El orden a veces cambiará, pero no cerremos ninguno de estos caminos. Recorriéndolos todos nos completamos como seres humanos.

Luz Casasnovas
es médica y diafreoterapeuta

El apego
según John Bowlby

Si tenemos una mascota y niños pequeños en nuestra casa, podemos intentar definir la relación que establece la mascota con el niño y éste, con el animal. No diremos que es amor, quizá amistad, hermanamiento, cariño, cuidado; en todo caso, es difícil definir el rol de la emoción que inviste esa relación, quizá la palabra que mejor lo hace es apego, es decir, el vínculo o la relación emotiva que se establece entre seres vivos.

Apego expresa la emoción que acerca a los seres vivos, que les da pertenencia a un clan, tribu o grupo, por el que saben que son aceptados y similares, son protegidos y cuidados.

Con la conducta de apego explicamos el dolor y la alegría, el amor y el odio, la ansiedad de separación y la relajación del acogimiento y pertenencia, el duelo por las pérdidas, la defensa, el trauma, el distanciamiento emocional, el desarrollo disfuncional y muchas cosas más que nos afectan desde el momento de pertenecer a la familia humana, aunque no exclusivamente a ella. A medida que se desarrolla y afianza, se convierte en un sentimiento y una manera de sentir.

Cuando se conoce la teoría del apego de J. Bowlby parece obvia, parece innecesaria de definir, tan claramente se percibe en los seres vivos. Quizá por ser tan obvia hay gente que no la reconoce o valora, pero la historia de la civilización humana está llena de ejemplos de lo lentos que somos a la hora de innovar nuestros conocimientos y dar entrada a pensamientos que alteren el orden de lo aprendido y experimentado.

Parece que tuvimos que investigar mucho para definir la emoción que sacude a los humanos cuando llegan al mundo, casi ciegos, sin capacidad para alimentarse o sobrevivir si no es de la mano de alguien más fuerte, más sabio, más capaz que les ayuda a desarrollar las capacidades necesarias para llegar a ser autónomos.

Esta dependencia que es obvia para los padres sensibles a las necesidades de sus hijos, no lo es tanto para científicos y estudiosos que prefieren hablar de pulsiones y de tendencias. El bebé necesita unos abrazos que le certifiquen su llegada feliz al mundo y tener la seguridad de ser acogido en ese clan.

Bowlby diferencia dependencia de apego: la primera indica el grado en que un individuo está subordinado a otro para asegurar su supervivencia; tiene una connotación funcional. Apego hace referencia a un tipo de conducta y es descriptivo.



La noción de apego es una manera de conceptualizar una forma de comportamiento de gran importancia y utilidad para los padres, los clínicos y los psicólogos.

La conducta de apego se organiza alrededor de una relación específica y duradera, y tiene componentes emocionales que le son inherentes; puede ser expresada a través del simbolismo y tiene componentes semánticos.Esto se aplica tanto a las relaciones parento-filiales como a la relación con los pares, de pareja o entre hermanos.

Las relaciones individuales están organizadas jerárquicamente; esto es que para cada individuo la valoración de sus apegos es subjetiva y personal.

Le llama conducta o respuesta sensible a los gestos, miradas, solicitud y cuidados que despierta el bebé en la persona de referencia, la cual le dedica la atención necesaria para asegurar al bebé en sus percepciones del medio como seguro y le da tanta importancia como para responsabilizarlo de un psiquismo determinado.

Bowlby insistió en la importancia de la conducta sensible de la persona cuidadora del bebé para que se desarrolle un apego seguro que permita al niño desarrollarse sano y que, a su vez, sea sensible con los que le toque a su vez cuidar, porque la conducta de apego se imita de los cuidadores.

Así los niños de madres inseguras o distantes que

promovieron un apego distante o inseguro con su hijo, muestran unas características predecibles en su conducta, es decir que se puede derivar, sabiendo cómo les trataron.

Esto hizo que esta teoría recibiese críticas por parte de las feministas y madres que se sentían incriminadas como malas madres. Bowlby dejó claro que no era su intención culpabilizar, sino explicar para poder corregir y para ayudar a los padres a encontrar una manera saludable de relacionarse con sus hijos, ya que no se tiene por instinto; generalmente los padres tratan a sus hijos tal y como ellos fueron tratados por sus padres a su vez, y se trata de romper esta cadena que permite el sufrimiento de la infancia y luego, de los adultos que lo arrastran de por vida.

Bowlby asegura que los adolescentes y adultos jóvenes sanos felices y seguros de sí mismos son el producto de un hogar estable en el que ambos progenitores dedican tiempo y atención a los hijos.

La energía que el hombre y la mujer dedican a la producción de bienes materiales aparece cuantificada en nuestros índices materiales mientras que la que se dedica en el hogar a la producción de hijos sanos y felices no cuenta, hemos creado una sociedad trastornada.

Sigamos con la mascota: Cuando es cachorro busca la mirada y la voz del amo para saber lo que tiene que hacer y asegurarse de que lo hace bien, no sólo para no ser reñido, sino para recibir cariño o una conducta que le asegure la supervivencia y el bienestar. Empieza a alejarse en los paseos pero vuelve a ver si todo está bien y retorna a explorar el entorno.

Esta conducta suele observarse también en las mascotas adultas que tienen un apego seguro; lo demuestran intentando estar bien con sus dueños y darles cariño y protección.

En los humanos pasa algo parecido aunque mucho más complejo: Desde que el bebé nace, busca apegarse a alguien que le asegure la supervivencia pero no sólo, también necesita un trato que le permita ir desarrollando una conducta que le dé seguridad, afecto, cariño y bienestar.

La conducta de apego empieza hacia los tres meses de vida y hacia el primer año se organiza cibernéticamente, es decir, se activa en unas condiciones y se desactiva en otras. Ante el dolor, la fatiga, el hambre o el miedo se activa la búsqueda con la mirada, con la presencia o con un abrazo cuando es una condición máxima para el niño.

La conducta de apego no está limitada a los niños; en los adultos se activa en estados de ansiedad o tensión, o en futuras madres que necesitan ser cuidadas y amparadas.

Esto tiene importancia en nuestra sociedad porque la solidaridad no es parte importante de nuestras relaciones y, sin embargo, de acuerdo a la conducta de apego, en cualquier circunstancia difícil podemos necesitar ayuda y costarnos pedirla; pero no es lo peor, sino que no sabemos detectarlo en los otros.

Para quien trabaja terapéuticamente esto es nefasto, ya que le será difícil entender en sus pacientes las conductas que tengan que ver con el apego y todas las emociones y sentimientos derivados, porque como dice Bowlby, el apego siempre va acompañado de una emoción: Si es satisfactorio, será alegría y seguridad; si es amenazante surgen los celos, la ira y ansiedad; si es ruptura, dolor y depresión.

El bebé de dos o tres semanas ya es capaz de interaccionar con la madre en una forma elemental. Ver a una madre dialogando con su hijo, las palabras, las sonrisas, las miradas que se dedican: El bebé le responde en un intercambio, de una duración

limitada, por la capacidad del bebé de permanecer atento, pasando a momentos de desconexión para descansar.

Si la madre es sensible a su bebé se adaptará a sus necesidades y a su ritmo. Es un verdadero diálogo que les proporciona momentos placenteros y de los que la investigación ha puesto de manifiesto que se repiten en muchos casos, por lo que no es una conducta esporádica. También que una madre saludable es capaz de adaptarse al ritmo de su bebé y actuar en consecuencia. Concluye: Podemos decir que los bebés humanos, al igual que otras especies están preprogramados para desarrollarse de manera socialmente cooperativa; que lo hagan o no, depende en gran medida de cómo son tratados.

Los estudios que maneja le hacen afirmar que para los padres debe ser parecido a las madres: La pauta de conducta que desarrolle con su padre será el producto de cómo lo ha tratado éste.La conducta de apego de los niños puede ser buena hacia un progenitor y no hacia el otro, buena con los dos o mala con ambos.

Tengo que reseñar que Bowlby y sus colaboradores hicieron algo muy original en aquel momento, que fue estudiar e investigar directamente a las madres con sus niños, lo que hasta entonces se había hecho muy poco, por tanto lo que se aplicaba al mundo de los niños era mayoritariamente, deducciones de la terapia de los adultos.

La conducta de apego proporciona una base segura a los hijos para hacer salidas al mundo exterior y regresar sabiendo que será bien recibido y alimentado, reconfortado si está afligido, tranquilizado si está asustado.¿No es ésta la clase de familia que todos hemos soñado, necesitado, añorado? ¿No es también el modelo que querríamos para todos y cada uno de los niños con problemas que tratamos? No dice nada extraño y sin embargo cuesta asumir que la conducta de los padres hacia sus hijos, en esa cotidianeidad tan difícil de hacer equilibrada, tiene tanta trascendencia; las palabras, los gestos, el tono de voz, las miradas y su contenido, el significado de las amenazas o los abandonos.

Desde que se evidenció, por medio de investigaciones con madres e hijos durante el tiempo suficiente para correlacionar los datos, que el trato es el principal gestante de la conducta futura y de las emociones y sentimientos predominantes en el adulto que se forma, el trato dispensado a los niños ha ido cambiando, no lo suficientemente rápido para evitar sus desastrosas consecuencias, pero sí existe un movimiento para educar y formar a los padres y madres en el buen trato a su descendencia.

También la teoría del apego es aplicable a la psicoterapia, de manera que encontrar las claves del trato recibido en la infancia, ayuda a cambiar la conducta del adulto con problema en los afectos.

Seguimos siendo una sociedad que no le da suficiente importancia a lo que sienten, piensan, dicen y hacen los niños. Hasta hace muy poco, la medicina negaba la sensación dolorosa en los bebés y así les trataban, sin anestesia, sin cuidar de su soledad, frío, miedo y dolor.

Desde que se demostró que la presencia de la madre o del cuidador del niño hospitalizado mejoraba su salud y disminuía su necesidad de medicamentos en algunos hospitales, sobre todo en el norte de Europa, se permitió, incluso se potenciaba, la presencia de un personaje importante para el niño que le acompañara en su periplo hospitalario pero, desgraciadamente, no es la generalidad, porque el personal sanitario, con todo lo que pretende saber, es un reflejo de la sociedad y le cuesta cambiar sus marcos conceptuales, una vez memorizados e interiorizados.



Para un niño pequeño sometido a pruebas, en un lugar extraño o terrorífico como un hospital, privado de la presencia de su figura de referencia es una pérdida, un duelo; por tanto, es un estado afectivo de dolor, ira, depresión; es un niño afligido. Por los estudios sobre el duelo en los adultos, sabemos que en duelo o aflicción el cuerpo disminuye su inmunidad y por tanto, es más sensible a las infecciones y menos capaz de habilitar una respuesta defensiva.

Esta respuesta no sólo es física; el niño responde con todo su ser a esta pérdida, porque su identidad es física mientras no llegue a una edad, alrededor de los seis o siete años, en que empieza a entrar en el mundo de la lógica de sus mayores. Después de estudiar la reacción ante la aflicción de los niños se puede afirmar que es igual que los adultos, con las mismas fases y en definitiva que los niños también sienten el dolor, o lo que es más generalizable, el ser humano desde que nace es sensible a lo que le pasa, al trato que recibe y a los cambios o pérdidas de su mundo afectivo. Ser sensible a estos duelos es prevenir futuros estados mentales, que si no son patológicos, sí causantes de problemas evitables.

Con las terapias se puede aplicar lo mismo: Sin empatía, sin emoción, sin sentimiento no se puede ayudar a la infancia, donde la lógica juega un papel ínfimo frente a los sentimientos y emociones, al revés del mundo de los adultos, y atraer a estos pequeños pacientes al mundo adulto, en lugar de sumergirse en el suyo y hablar cuerpo a cuerpo, emoción a emoción, sentimiento a sentimiento, es un error frecuente y normalizado.

Simplificando el mundo infantil, casi lo convertimos en un mundo sencillo, uniforme y breve, para hacerlo más asequible, manipulable; podemos decir que hacemos terapia infantil pero no conseguimos que los niños mejoren, más bien, los sometemos más fácilmente.

Sin trabajar, recuperar, revivir el trato recibido en la infancia por parte de los progenitores, no se sabe si la conducta de apego es genuina o impostada. Si además es una conducta distante, errática o cruel, se pueden cometer errores graves en el comportamiento con los niños, sea cual sea la relación con ellos o el campo profesional.

La ansiedad de la separación y el duelo

Si hemos adoptado a nuestra mascota y por lo tanto, se ha separado de sus antiguos dueños, ha perdido sus referencias de lugares, voces, territorio, horario, tendremos que habilitar toda nuestra empatía, paciencia y cariño para darle el tiempo de hacer su duelo por la pérdida. Ésta se manifiesta por su inquietud e imposibilidad de tumbarse al sol, de comer o de marcar todo el territorio con pis, morder y estar de mal humor, mostrando sus dientes y rechazando las caricias para ser consolado. Si somos capaces de darle el tiempo para adaptarse y adoptarnos como sus nuevos amos, seguramente llegará a agradecernos con su dedicación y cariño y con un comportamiento normal de mascota.

Es importante anotar que Bowlby hizo el estudio del apego y de la pérdida. La pérdida no había sido considerada como parte sustancial de la psicología infantil; gracias a él y a su equipo de trabajo, sabemos que en la infancia hay muchas pérdidas y por tanto muchos duelos. El ser humano responde con temor, igual que otros animales, a determinadas situaciones porque indican un aumento del riesgo de dolor y peligro.

Cuando vemos la ansiedad de separación bajo este prisma sólo tenemos que dar un pequeño paso para comprender por qué las amenazas de abandonar a un niño, a menudo utilizadas para controlarlo, resultan tan aterradoras. Estas amenazas despiertan ira intensa en los niños más grandes y en adolescentes. Esta ira, que tiene por objeto disuadir a la figura de apego que lleve a cabo la amenaza, puede volverse disfuncional.

El duelo es la reacción a la pérdida una vez que ésta ha ocurrido. Reacciones como la ira dirigida a terceros, a sí mismo o a la persona perdida, el descreimiento de que la pérdida ha tenido lugar y una tendencia a buscar a la persona para reunirse con ella.

Mecanismos de defensa o desapego

Es la conducta que se desarrolla como defensa a la pérdida o separación de la madre o de la figura de apego. Fue estudiada en niños que debían permanecer hospitalizados y luego lo extendieron a situaciones de laboratorio para corroborar lo visto.

Lo que pudieron sistematizar es la conducta de desapego: Consiste en una conducta del niño, que desconoce a la madre, como si no la necesitara; después de horas, la reconoce pero con ansiedad por temor a perderla de nuevo y furioso si cree que puede ocurrir. Es decir, cuando esperaban encontrar conducta de apego, encuentran la opuesta; incluso cuando el niño está seriamente dañado, no busca consuelo.A partir de estas investigaciones, Bowlby sistematizó la conducta de apego como un sistema que puede ser activado o desactivado de acuerdo a las circunstancias y quedar bloqueado definitivamente. Con las investigaciones recientes del funcionamiento de la mente humana podemos decir que es acertado; tenemos la capacidad mental de aislar sucesos, personajes o sistemas



para sobrevivir o vivir mejor, y seguir viviendo como si no hubiéramos pasado por un peligro. Si ese bloqueo afecta a otros sistemas de conducta, nuestra personalidad se verá restringida en todos aquellos aspectos de nuestra vida que tengan que ver con ese pasaje; de ahí se derivan muchas conductas patológicas y psicopatologías.

Si lo aplicamos a los adultos que nos piden consulta, podemos decir que el apego que se desarrolla y mantiene en las sesiones pone de manifiesto su comportamiento de apego y por tanto, si fue bien o mal tratado y si sus relaciones filiales son buenas o no. No depende tanto de nuestra bondad o pericia con su problema; depende de su capacidad para desarrollar el apego de adulto hacia alguien a quien necesita en un mal momento. Nuestra pericia consiste en mantener ese apego para averiguar qué se puede cambiar en la patología de sus relaciones y amores. La escuela del apego aboga por una terapia que le permita a esa persona recuperar la conducta bloqueada, sanearla y reestructurarla. Por tanto, tendrá que rememorar el pasaje que le impulsó a bloquear su conducta de apego.

En la sala de psicomotricidad podemos decir lo mismo: El niño debe mostrar su conducta de apego hacia el terapeuta y éste hacia él. Si falla, puede ser



que el niño ha tenido que bloquear sus apegos por una separación, un duelo o malos tratos o bien, es el terapeuta que no puede desplegar su afecto y apego hacia el niño y tiene un problema personal pendiente de resolver.

Después de explicar la conducta de los niños apegados a su madre y con una base segura afirma: A medida que un individuo se hace mayor su vida continúa estando organizada del mismo modo, aunque sus excursiones se prolongan en el tiempo y en el espacio. Al ingresar en la escuela duran horas, luego días. Durante la adolescencia pueden durar semanas o meses y se buscan nuevas figuras de apego.

A lo largo de la vida adulta la disponibilidad de una figura de apego sensible sigue siendo la fuente del sentimiento de seguridad.

Por tanto, debemos asumirnos como humanos limitados que necesitamos una figura de apego, a la que percibimos cálida, cercana y sensible a nuestras necesidades. Cuando la vida nos endurece y queremos vivir sin necesitar a nadie, podemos estar seguros de que nuestra conducta afectiva, de apego, está bloqueada.

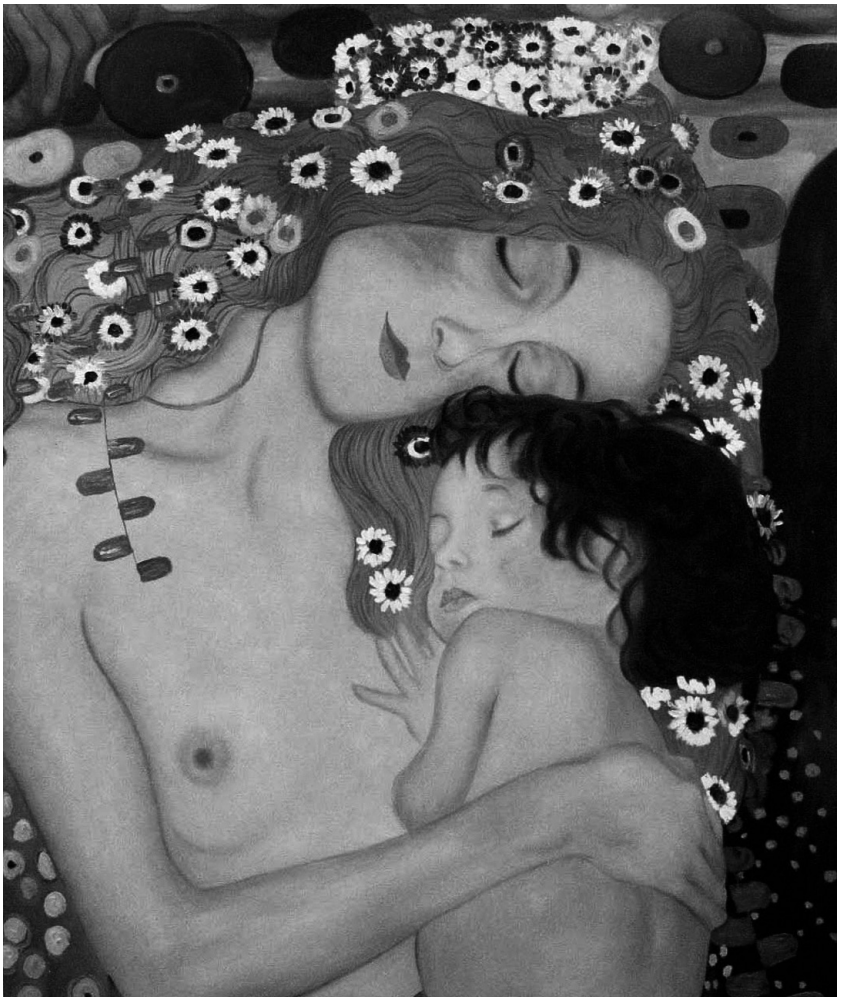
Sobre la violencia

Bowlby conoció a K. Lorenz que estaba desarrollando su teoría sobre la conducta de los ansarinos y aplicó parte de sus conocimientos a la teoría del apego para entender desde otro punto de vista la conducta humana, empezando por los más pequeños. Lo que habla y explica de la conducta humana ante la frustración, la ira y la violencia, tiene mucho que ver con la conducta animal.

También era evolucionista y aplicó los conocimientos de esta teoría a la explicación de la conducta humana, por lo que afirma que la conducta de apego explica algunas funciones biológicas como la supervivencia de los más jóvenes y la reproducción, pero también la ira.

En el lugar correcto en el momento correcto y en la medida correcta la ira no sólo es apropiada sino que puede ser indispensable. Sirve para disuadir de una conducta peligrosa, para alejar a un rival o para coaccionar a un compañero. En todo caso el objetivo de la ira es el mismo: Proteger una relación que posee un valor especial para la persona enfadada.

Dado que la violencia engendra violencia, ésta tiende a perpetuarse de una generación a otra. En alguna referencia bibliográfica, cita los trabajos de A. Miller a la que remito a quienes quieran profundizar en el tema de la violencia, de la que creo que es la terapeuta que más ha escrito y abogado por el buen trato hacia la infancia en las familias, en los colegios y en las terapias. Esto le hizo recibir críticas muy duras de sus propios compañeros del psicoanálisis al que



renunció para seguir su camino. En esto también es parecida a J. Bowlby. Damos por sentado que cuando una relación con una persona amada está en peligro, no sólo nos mostramos ansiosos sino también enfadados como respuesta al riesgo de pérdida.

Las relaciones específicas que se ven afectadas porque despiertan ira son: Relaciones con un compañero de sexo, relaciones con los padres y con los hijos. Porque son las más afectadas por emociones fuertes.Mientras discurren afablemente está satisfecho; cuando se ven amenazadas, se siente ansioso o enfadado; cuando las pone en peligro con sus propias acciones, se siente culpable; cuando se rompen se siente triste y si las recupera está contento.

Creo que una de las conclusiones más transcendentes de la teoría del apego para la crianza y educación de los niños es que los cuidados cariñosos, la atención y la sensibilidad que recibe un niño por parte de los adultos responsables, tiene como resultado un desarrollo satisfactorio de

la seguridad del niño en sí mismo, en los demás como fuente de apoyo y sostén, en su conducta exploratoria y solidaria con los demás. A la inversa, cuando el adulto no le presta atención, no satisface sus necesidades de apoyo y cariño y sus demandas se consideran una tontería, el niño se vuelve aprensivo, ansiosamente apegado, obediente de mala gana y poco preocupado por los demás. Si existe rechazo por parte de un adulto, es probable que la conducta airada sea usual.

Estas conclusiones no deberían utilizarse para etiquetar a un niño, ni en la escuela ni en las terapias, sino para comprender mejor de dónde viene esa ansiedad o comportamiento anómalo y aplicar las mejoras que lo van a beneficiar. Las etiquetas y diagnósticos son una manera de despreciar al niño y de obviar el análisis y estudio de la conducta de los padres que nos explicará mejor la situación del menor.

En este país, donde hasta hace pocos años, los niños fueron menospreciados por unos educadores mayoritariamente religiosos o de pensamiento disciplinar, donde las normas eran abusivas mientras que las muestras de cariño escaseaban o estaban ausentes del todo, tenemos unas generaciones de adultos que desconocen en su mayoría lo que es recibir amor, cariño y atención por parte de los adultos y de los que podemos esperar con mayor frecuencia una conducta hacia sus hijos, alumnos o clientes más disciplinaria que amorosa.

De las discusiones públicas que he podido seguir sobre la educación y las medidas disciplinarias, en las que se oye de todo, a los adultos, porque a los niños no se les da la palabra, hay una población mayoritaria que piensa que una bofetada no es una medida disciplinar, o una falta de respeto ni una humillación a un menor, en edad, sino en conocimiento, en peso y en altura. Si pensamos que la identidad de un niño sigue siendo corporal, es decir que su cuerpo es su



"sí mismo", hasta más allá de los seis años, cuando le arreamos una bofetada o cachetón, se lo hacemos a su identidad directamente, y por tanto, su herida será mucho mayor que lo que intentamos corregir. De manera que lo que conseguimos con la agresión es herir al niño que dejará de confiar un poco más en ese adulto que le pega y se hará más inseguro, más introspectivo, menos colaborador y por tanto, desde el punto de vista del adulto, necesitará más disciplina correctiva y empieza una escalada hacia la violencia, de la que saldrá otro adulto que educará con violencia y no podrá disfrutar de un apego seguro hacia sus próximos.

Otra consecuencia de este apego inseguro es que estos niños confunden violencia con amor, y de hecho, con este argumento es como se justifican muchos adultos que pegan ("yo era malo, me lo merecía, lo hicieron por mi bien"), pero ese pensamiento es inducido; un niño no piensa que es malo hasta que se lo hacen creer los adultos que le juzgan.

En sus trabajos Bowlby describe toda una gama de situaciones violentas que los niños atraviesan y sufren; aunque sobreviven, lo hacen pagando un alto precio: El estrés de estar sometido a la incertidumbre, a la violencia, a la injusticia y a la arbitrariedad, por alguien próximo y querido, lo que produce daños evidentes, evaluables y síntomas a los que se puede ayudar a curar y cuidar, si no son interpretados como fantasías, exageraciones, mentiras o distorsiones de la realidad, tan atribuidas a la infancia.

Bowlby anima y alienta a los terapeutas, educadores, psicólogos y clínicos a que crean en el contenido de lo que relatan sus pacientes o escolares, aunque para entenderles tengan que hacer un esfuerzo y poner palabras a las metáforas, historias y simulaciones con las que una criatura intenta contarnos el horror vivido.

Entre las consecuencias habla de intento de suicidio, psicosis, paranoias, falta de atención grave, inquietud extrema, insomnio, anorexia, etc.Concluye que para que la terapia sea eficaz, debería ser terapia familiar e individual; y por supuesto, en la que la comunicación emocional sea la base decisiva.

Bowlby es sumamente optimista y dice: Aunque la capacidad de cambio del desarrollo disminuye con los años, el cambio continúa a lo largo de todo el ciclo vital, de manera que los cambios favorables o desfavorables siempre son posibles. Esta posibilidad continua de cambio significa que una persona nunca es invulnerable a cualquier adversidad y que nunca es impermeable a las influencias favorables. Es esta persistente posibilidad de cambio la que permite la oportunidad de realizar una terapia eficaz.

Bibliografía

- BOWLBY, J.: UNA BASE SEGURA; Aplicaciones clínicas de una teoría del apego; Paidós, Barcelona, 1989.
- BOWLBY, J.: EL APEGO Y LA PÉRDIDA, vol. 1, El Apego; Paidós, Barcelona, 1998.
- BOWLBY, J.: EL APEGO Y LA PÉRDIDA, vol. 2, La Separación Afectiva; Paidós, Barcelona, 1985.
- BOWLBY, J.: EL APEGO Y LA PÉRDIDA, vol. 3, Tristeza y depresión; Paidós, Barcelona, 1993.
- MARRONE, M.: La teoría del apego. Un enfoque actual; Psimática, Madrid, 2001.

Karmelo Bizkarra
trabaja en el Centro de Salud Vital Zuhaizpe Osasun Gunea. Es especialista en educación para la salud: Medicina higienista, medicina antroposófica, psicoterapia bioenergética y medicina psicosomática.

El niño durante el primer septenio

Introduccion

Cuando nace, el niño es un ser vulnerable y totalmente dependiente de los cuidados de los demás. A diferencia de muchos animales, especialmente los mamíferos, que nada más nacer se ponen de pie, pueden correr, separarse de la madre y explorar el mundo, el niño no consigue hacer lo mismo hasta que cumple el año de edad. De ahí que al primer año se le conozca también como una época de embarazo extrauterino, ya que le cuesta doce meses ponerse de pie y conquistar el espacio de la manera que lo hacen ciertos animales en el mismo momento de nacer.

El niño al nacer no está, podríamos decir, completo. Necesita completarse poco a poco, y para ello precisa de los cuidados, la atención y los estímulos del exterior, especialmente de su madre, padre y cuidadores. El hecho de que los animales, al nacer, se encuentren completos, les impide el proceso hacia un nivel de completitud mayor; por el contrario, el niño, como ser incompleto, tiene grandes capacidades latentes para irse completando en lo físico y en lo psicoemocional. Esto implica crecer a lo largo (longitudinalmente) o hacia lo ancho (transversalmente) en las diferentes etapas vitales, hasta alcanzar el final del tercer septenio, más o menos a los 21 años de edad. A partir de ahí crece en su individualidad, no vive de lo prestado sino que empieza a construir su propio camino. Crece hacia su interior. Es el nacimiento del YO.

La proporción cabeza-cuerpo es mucho mayor en el pequeño (1/3) que en el adulto (1/7). Poco a poco la energía, centrada inicialmente en la cabeza, comienza el descenso hacia el tronco y las extremidades. En unas pocas semanas es capaz de mantener erguida la cabeza; luego comienza a mover las manos, no de una forma caótica como antes, sino de una forma consciente, voluntaria y poco a poco armónica. Es capaz de asir las cosas que están a su alcance y las dirige hacia donde quiere. Finalmente, alrededor del año, cuando la energía ha descendido hacia las piernas y los pies, el niño pequeño siente el impulso de ponerse de pie y después de muchos intentos y un gran esfuerzo de voluntad, consigue erguirse en la vertical y conquistar el espacio. Al mismo tiempo las manos libres le ayudan a crear, a dar forma al entorno en el que vive (manipular viene de mano).

El primer septenio y la percepción sensorial

Desde la antigüedad hubo muchos humanistas que estudiaron los ciclos de nuestra vida y los clasificaron en periodos de más o menos siete años, los llamados septenios. En estos septenios se estudia la evolución y el crecimiento del organismo físico, la psicología evolutiva, los procesos y manejo de las emociones y la aparición y desarrollo de la consciencia humana, del Yo. Modernamente, Rudolf Steiner, filósofo y naturalista, creador de la Antroposofía (antropos=ser humano, sofía=sabiduría), recogiendo este conocimiento ancestral, le da una estructura y una explicación actualizada.

El primer septenio en el ser humano (0-7 años) tiene que ver con la formación del cuerpo físico y sus órganos. Dentro de ese periodo y en los primeros tres años de vida el ser humano alcanza sus tres grandes conquistas: El primer año la capacidad de erguirse en el espacio (ponerse de pie); conquista el espacio adquiriendo movilidad e independencia. La capacidad del lenguaje y la comunicación, durante el segundo año; y la capacidad básica del pensar el tercero. Andar, hablar y pensar; capacidades básicas del ser humano.

El crecimiento y la buena conformación de los órganos son primordiales en este ciclo o septenio, ya que la salud física en el futuro depende de ello. El niño, podríamos decir, trabaja como un escultor interno. Las energías formativas en esta etapa parten de la cabeza, organizando y modelando todo su ser. El pequeño no aprende ni con el cerebro ni para él; su máxima actividad es crecer y transformarse, jugar, explorar el mundo e imitar.

Al principio de la vida del niño, incluida la etapa embrionaria y fetal, predomina el polo cefálico, la cabeza. El embrión es todo cabeza, el feto un poco menos. Al nacer aún predomina el polo cefálico en relación al resto del cuerpo. Cuatro de los órganos de los sentidos estudiados por la fisiología actual se encuentran situados sólo en la cabeza: el gusto, el olfato, el oído y la vista. Cuando el niño nace, los órganos de los sentidos, incluido el tacto, se encuentran especialmente desarrollados. El niño es un ser de percepción, intrínsecamente sensorial, todo él es un órgano sensorial. Y lo que percibe del mundo exterior es incorporado y ayuda a construir, o por el contrario, a destruir el organismo físico.

Los órganos de los sentidos están despiertos en tal grado que los ruidos fuertes y las luces potentes le agreden con facilidad, que es lo que ocurre al nacer con la modalidad de parto tecnificado que actualmente predomina en las instituciones hospitalarias (en este caso poco hospitalarias).

El niño se aproxima al mundo con los sentidos, y éste entra en él a través de la puerta de los sentidos. A través de los impulsos de los sentidos se conforma el organismo físico. De alguna manera el organismo del niño se deja instruir por su medio ambiente y por las energías que en él imperan. Las impresiones modelan los órganos.

Como dijo Rudolf Steiner a principios del siglo pasado: "el niño no sólo es sensible a las influencias físicas que le rodean, sino también a las influencias morales, especialmente a las del pensamiento. Así que, por muy rebuscado que pueda parecer a la mentalidad materialista moderna, él siente todo lo que piensan quienes se encuentran a su alrededor". El niño capta la veracidad que hay en nuestras palabras o en nuestras acciones y si hay un doble mensaje, uno lo que pienso o digo, y otro lo que hago, será perjudicado.

En este primer septenio hay una empatía con el mundo. El niño permite que el mundo entre y conforme lo orgánico. Estando, en su máxima expresión, dedicado a la creación de todo el andamiaje físico-espiritual. Junto a las fuerzas

plasmadoras irradiadas desde la cabeza hacia el tronco y las extremidades, actúa la influencia del medio ambiente.

Pero la cabeza, durante este periodo, no es vehículo de consciencia, no es un órgano del pensar sino un órgano formador. Ordena el crecimiento, da lugar, prepara. Irradia las fuerzas formativas, plasmadoras hacia el cuerpo. Es un principio formativo de los órganos del cuerpo y el crecimiento siempre va desde la cabeza hacia el cuerpo y las extremidades, de arriba hacia abajo.

Si recibe muchas impresiones sensoriales el niño se encuentra hiperdespierto o incluso excesivamente alerta. Igualmente estará "demasiado y precozmente despierto" cuando le queremos introducir conceptos mentales antes de tiempo o cuando le damos una mala alimentación (con la que aportamos comestibles, pero pocos nutrientes vitales). No vive el cuerpo y vive en la cabeza.

Cuando al niño se le obliga, y además se hace demasiado pronto, a hacer un esfuerzo intelectual, las fuerzas vitales (o etéricas) son llevadas en exceso hacia la cabeza para servir al aprendizaje, con lo que la formación del cuerpo no se completa bien. El aprendizaje intelectual excesivo o prematuro provoca una merma del desarrollo físico del cuerpo, un freno de su evolución emocional y favorece la enfermedad orgánica.

Todo esta hipertrofia inducida del polo neurosensorial (la cabeza o polo con el que captamos el mundo) da lugar a un "despertar" excesivamente precoz, a una edad en la que el niño todavía debería estar soñando, como dice L. Francis Edmunds. Se acelera y se potencia el desarrollo psicológico a costa del fisiológico y del emocional cuando todas estas energías deberían estar todavía siendo utilizadas en la modelación de un cuerpo sano.

La imitación, la empatía y la identificación del primer septenio

Una de las características de la infancia es que no se aprende por elaboración mental sino por imitación, y el niño no puede menos que imitar, aunque no quiera. Al jugar, imitará naturalmente lo que sucede a su alrededor. No es una copia consciente, sino que su imitación equivale realmente a una identificación o mimetización con las personas que vive y le cuidan y con el entorno o medio ambiente en el que está inmerso. Por eso es importante que el adulto sea digno de ser imitado por el niño o que hagamos cosas dignas de ser imitadas: Amasar pan, sembrar y cuidar a las plantas, leer un libro, hacer teatro, cantar, etc. Lo que el niño toma del ambiente por imitación se imprime en su cuerpo.

Imita, no a un carpintero clavando puntas, sino a su padre, carpintero, realizando los mismos gestos que él hace, incluido cuando se quita el sudor con la manga de la camisa. El niño se impregna de la actividad y no es necesario desvirtuar la acción con explicaciones o teorías abstractas de porqué hacemos las cosas, ni convencerlo de hacerlo argumentando psicologías desfasadas. Cuando el adulto hace algo con total entrega, contagia positivamente el entusiasmo en el pequeño, y el entusiasmo es el motor principal de vida.

El niño valora al que sabe hacer cosas, no al intelectual que sabe muchas cosas. Admira al creador no al pensador. Imita al que hace cosas, no al filósofo o al político. El vive entregado a la percepción del mundo y a la vivencia; no está, al contrario que nosotros, en el mundo del pensar y repensar, en la cabeza. Cabeza, es caput, en latín; es el cabo, la punta y nunca puede ser el centro; nuestro centro está mucho más cerca del ombligo que de la cabeza.

Para que los procesos vistos, tanto de percepción como de imitación, se lleven a cabo en las mejores



condiciones posibles, es necesario que el niño pequeño se sienta acogido, cuidado, protegido, querido y reconocido. Sólo en la seguridad que siente con la protección el niño puede abrirse, con toda la confianza, al mundo. En el primer septenio el niño necesita sentir que el mundo es bueno para desarrollar la confianza básica inherente a la niñez sana. De esa manera se puede abrir al mundo y como una esponja suave empaparse de todo lo bueno que hay alrededor y eso le afirma aún más en su autoconfianza. Necesitamos mantenerlo en un medio cálido hasta que surja en él una cálida relación yo–tú, ya que se entrega a todo lo que hace y lo que vive. Si el niño se siente percibido se queda abierto al mundo, confiando en el mundo, porque el mundo, para él, es bueno. Refleja el mundo como si fuera un espejo. Entran los sonidos, las palabras, la leche de la madre, el tacto y el contacto piel con piel, el calor a la vez orgánico y anímico de la persona que le quiere, el alimento sano (no el mero comestible), los colores de la naturaleza, la luz del sol, etc., y por todo ello se asombra.

Entre el cielo y la tierra

Pero cuando el niño se siente rechazado, se encuentra temeroso, tiene reparo a entrar en su cuerpo, en la tierra y en la vida. El cuerpo está ahí pero su parte anímica-espiritual está "perdida entre la tierra y el cielo". Si el niño es rechazado o las impresiones sensoriales externas son desagradables o hirientes, la Individualidad o el Self, como llamaba Jung (elemento de naturaleza espiritual que nos va a permitir modificar lo heredado) se retira del cuerpo y la remodelación de éste queda incompleta. En este caso el niño enferma.



Ya a los tres años un niño maltratado o no percibido (o ninguneado) puede estar disociado, y lo hace para sufrir menos o dejar de sufrir. Puede crear desde su fantasía un mundo imaginario que le acolche de la vida real, dura, limitante, incluso hostil, o en su extremo se retira del mundo.

Muchas psicosis infantiles tienen origen en esta disociación para dejar de sentir; dejar de sentir para dejar de sufrir. En una palabra, el niño en esta situación no es un habitante del planeta tierra. Ni habita su cuerpo ni habita el mundo, se encuentra entre el cielo y la tierra.

Amor incondicional, su primer alimento

Al inicio de su vida el infante precisa sentir amor incondicional y eso le da seguridad. Cuando se siente acogido en brazos junto al corazón de su madre, se relaja, se tranquiliza con el sonido de sus latidos y su ritmo. Es el mismo corazón que ha escuchado durante los nueve meses que ha vivido alojado en su vientre. La cadencia y el tono del corazón conocido le dan sueño, placidez y confianza. Además se relaja con la voz y el canto de su madre dejándose mecer por sus cantos de cuna. Al cantar creamos un ritmo, y este ritmo le recuerda al ritmo del corazón.

Ante un gesto hostil el niño siente un desgarro, y dicho desgarro es mayor cuanto menor es su edad. Ya que no tiene defensas mentales, ante la agresión exterior responde con todo su cuerpo. Como bien descubrió y dio a conocer Wilhelm Reich, ante el miedo el niño tensa los músculos y deja de respirar. Bloquea y cierra el cuerpo con la intención defensiva de dejar de sentir; dejar de sentir para dejar de sufrir.

Frederick Leboyer se dio cuenta de la amenaza que vive el niño al nacer y abogó por transformar la fría y aséptica sala de partos en un lugar acogedor, en calma, sin luces y ruidos molestos, en una actitud de humanizar un parto excesivamente tecnológico. Su actitud ante el parto fue conocida como un "nacimiento sin violencia". Un niño que nace en unas condiciones no agresivas, más humanas, confía en el mundo y confía más en él. Este médico ayudó como nadie a humanizar los partos, y de paso a mejorar un poco la humanidad.

Confianza básica, entrega, actividades y tentativas

El niño se entrega con todo su ser al nuevo mundo que sus sentidos le presentan y entra en relación con él por las actividades, por las tentativas, por el movimiento. Las tentativas para mantener el equilibrio sin caerse; sus movimientos y la posición vertical que llega a conquistar; después el andar y el hablar. Todas son manifestaciones de esa "voluntad que despliega" guiada, no por pensamientos, sino por la imitación de lo que se le presenta.

La criatura siente una necesidad muy fuerte de ligarse con el medio, valiéndose de su actividad y por ello debemos permitir libremente sus actividades espontáneas, siempre que lo que haga no le dañe ni dañe a otras personas, ni a los objetos.

Una de las situaciones que le da más felicidad es cuando hace algún descubrimiento y a la par surge el

asombro. Esa capacidad de asombro y felicidad que el pequeño contagia directamente al adulto que lo contempla a poco que éste sea sensible. "Antes de poner en marcha nuestro pensamiento, dice Steiner, hemos de pasar por el estado de asombro… el pensamiento debe estar fundamentado en el asombro". Y mientras se asombra del mundo conserva al mismo tiempo su sensibilidad y su iniciativa.

La salud del niño

La palabra curar viene del latín curare, que significa cuidar, y si queremos curar a los niños es imprescindible que aprendamos a cuidarlos. También es cierto que para cuidar a los demás, es importante saber cuidarnos. "Cuidarnos para curarnos".

En el proceso de cuidar a los niños despertamos en su interior sus grandes capacidades curativas. La curación no viene de fuera, es más bien consecuencia de comprender, respetar y apoyar las fuerzas autocurativas que porta el niño. Y en esa curación el niño pasa momentos de crisis, pero los momentos de crisis son momentos de reajuste y cambio.

El cuerpo del niño se encuentra en continua remodelación y cualquier cambio requiere no sólo la construcción de nuevos tejidos sino la eliminación de los viejos. Cada crisis intenta llevar al niño a un nuevo equilibrio, ayudándole a subir un escalón en su desarrollo: Físico, emocional, mental y de la consciencia (espiritual).

Las crisis físicas que denominamos enfermedades infantiles, típicas del primer septenio, son con frecuencia una consecuencia natural del crecimiento y del cambio. El niño, a través de la enfermedad, puede reformar los desajustes del cuerpo y "reconstruir" las zonas alteradas. Es como cuando alguien entra en una casa y la va reformando a su estilo.

Las llamadas enfermedades agudas de los niños, en su amplia mayoría, son verdaderas crisis de desintoxicación y regeneración. Los mocos, las flemas, las diarreas, los vómitos, la tos,…son síntomas que indican el esfuerzo del cuerpo por desembarazarse de las sustancias de desecho y tóxicas almacenadas en el cuerpo a lo largo de los últimos meses y años.

Su cuerpo está centrado en el metabolismo, especialmente en el anabolismo o construcción de tejidos y órganos. Y la característica especial del anabolismo es que tiene lugar cuando descansamos, dormimos, y la casi totalidad de sus procesos se llevan a cabo desde la inconsciencia, o al menos desde un estado similar al sueño. Poco a poco, la consciencia, el yo más interno del niño pequeño va entrando en él. Por eso, indica Rudolf Steiner: "… hay que mantener en el niño la condición apacible, soñadora, de imaginación (pictórica) que corresponde a sus primeros años".

Su cuerpo se forma, se recupera y regenera en el sueño. Y por el contrario, durante la vigilia, se gasta y se desgasta. Durante el día, de alguna manera, nos desgastamos y enfermamos; durante la noche, en cambio, el organismo utiliza la energía vital para reorganizar y curar las zonas que han perdido su equilibrio fisiológico. Por eso al niño pequeño hay que dejarle dormir todo cuanto quiera, porque mientras duerme "crece".

Mientras su propia consciencia o Yo va cogiendo el mando de su organismo físico, poco a poco va desechando el material heredado de sus padres para construir su propio material orgánico, propio e individualizado. Esta puesta a punto y eliminación de material extraño se pueden llevar lentamente, o puede surgir de forma brusca como una enfermedad infantil. En la enfermedad infantil el cuerpo del niño va eliminando las sustancias heredadas de sus padres al mismo tiempo que elimina sustancias de desecho



y tóxicas almacenadas y que le perjudican. Poco a poco se va individualizando.

El último de los tejidos en ser renovados, es el tejido más duro, el que se encuentra más alejado de la circulación de la sangre, el más parecido a un cristal, a lo mineral, y no a lo vivo, es el tejido que compone los dientes del niño.

La caída de los dientes de leche indica que acaba el proceso mediante el que se libra del material heredado de los padres y la aparición de la dentición definitiva indica que el proceso de individualizar los tejidos y órganos del cuerpo ha llegado a la máxima expresión. El niño toma plena posesión de su organismo. Más o menos esta época coincide con que el niño puede empezar a comprender conceptos y representaciones mentales, se inicia el segundo septenio, la edad escolar.

Cuando frenamos una y otra vez todas las crisis infantiles que intentan curar su cuerpo, digo bien, curar su cuerpo, evitamos la desintoxicación y las reparaciones de todos los "desperfectos" ocasionados. Impedimos que el organismo, guiado por su propio instinto, utilice todas sus grandes potencialidades de autorregulación y autocuración. Cuando evitamos que el cuerpo del niño desherede el material heredado de los padres, impedimos que este material sea expulsado quedando como un elemento extraño en su interior. El sistema inmunitario del niño reconocerá estos tejidos como extraños e intentará eliminarlos, a veces de forma brusca y no controlada. Este proceso se encuentra en la aparición de las enfermedades alérgicas: Dermatitis, asma; y de las enfermedades autoinmunes, cada día más y más frecuentes.

El niño es una "esponja" emocional

El niño pequeño vive todas las tristezas y todas las alegrías de su alrededor y reacciona de acuerdo a ellas. Como vive totalmente inmerso en ese triángulo familiar, madre-padre-hijo, el niño absorbe como una esponja todo lo vivido en su entorno. Su enfermedad manifiesta con frecuencia las sombras o desequilibrios de las personas que están a su alrededor y del mundo en el que está inmerso.

El desarrollo de los sentidos del niño necesita el contacto con su familia y al mismo tiempo con la naturaleza de la que toma parte. Desgraciadamente el niño de hoy está con frecuencia sumergido en un mundo virtual: TV, videoconsolas, ordenador, internet, etc., y estos elementos aíslan al niño de la naturaleza. El agua no puede ser tocada, removida, palpada o salpicada en la pantalla de la televisión o del ordenador. La educación no se restringe a imponer una serie de normas y conocimientos intelectuales. La verdadera educación tiene que ver con la capacidad que tenemos los adultos de facilitar o favorecer que el niño actualice y desarrolle sus propias capacidades. El camino hacia una educación humanista se basa en crear oportunidades para que las capacidades de cada niño puedan desplegarse al máximo, puedan llegar a su máxima expresión.

Y en esa educación del futuro y con futuro, es recomendable como expresa Rudolf Steiner:

Admirar lo bello,
guardar lo verdadero,
venerar lo noble,
acordar lo bueno…

Saludos

Bibliografía

- EL PRIMER SEPTENIO. (Varios autores en la línea de la Antroposofía). Editorial Antroposófica. 2005.
- ETAPAS EVOLUTIVAS DEL NIÑO. Bernard Lievegoed. Editorial Rudolf Steiner. 2009.
- LOS TRES PRIMEROS AÑOS DEL NIÑO. Karl König. Editorial Rudolf Steiner. 1995.
- PEDIATRÍA PARA LA FAMILIA. W. Goebel, M. Glöckler. Editorial Herder. 2007.
- DE CERO A UNO. Paulien Bom, Matchteld Huber. ING edicions. 2004.
- DE UNO A CUATRO. Paulien Bom, Matchteld Huber. ING edicions. 2002.
- BUSCANDO EL HILO DE LA VIDA. Gudrun Burkhard. Editorial Rudolf Steiner. 2000.
- MON ENFANT, SA SANTÉ, SES MALADIES. Wilhelm zur Linden. Editorial Triades. 1997.

Mirtha Cucco
además de directora del Centro de Desarrollo de Salud Comunitaria "Marie Langer"
es autora de la Metodología de los Procesos Correctores Comunitarios.

Necesidad, satisfacción, vínculo

Base y fundamento de la subjetividad

Aportaciones desde la Psicología Social de Enrique Pichon Rivière

Pichon Rivière sostiene que la cría humana "es un ser de necesidades que sólo se satisfacen socialmente en relaciones que lo determinan, por tanto no es un sujeto relacionado; es también un sujeto producido" (Zito Lema, 1985, p. 107).

Notas para una presentación

La obra científica de Pichon Rivière (1907-1977) implica aportes fundamentales para comprender la construcción subjetiva en su relación dialéctica con la estructura social que le da lugar, resaltando de modo especial al grupo como lugar de génesis. Su importancia contrastaría con el desconocimiento de su obra en muchos escenarios académicos, de pensamiento y de acción, a no ser que comprendamos su soslayamiento porque interpela saberes instituidos hegemónicos y porque brinda herramientas de gran potencia operativa para incidir en la transformación de la realidad.

Ejes importantes de su obra como son la relación entre lo social y el devenir subjetivo, el espacio grupal como lugar de génesis del sujeto psíquico, su teoría del vínculo, su concepto de salud, una concepción de aprendizaje integrador y una crítica de la vida cotidiana son, entre otras, importantes conceptualizaciones que permiten hacer operativa nuestra práctica profesional en el ámbito de la salud, educación, intervención social, etc., pudiendo cumplir más saludablemente la importante labor de ayudar a crecer. Estos aportes centrales de su obra ocupan un lugar fundamental en nuestra concepción, junto al de otros importantes maestros que nos facilitaron el camino para el nuevo paso de creación que implicó e implica el desarrollo de la Metodología ProCC[1].

Pichon Riviére nació en Ginebra el 25 de junio de 1907; fue el sexto hijo de Alfonso Pichon y el único de Josefina de la Rivière, hermana de la anterior esposa. Tres años contaba Enrique cuando su familia pasa de Europa al chaco argentino. Maestro de la vida, buscador-buceador incansable de las relaciones humanas, pudo ser un gran conocedor del alma.

1. Ver Cucco, M. (2006) ProCC: Una propuesta de intervención sobre los malestares de la vida cotidiana. Bs As: Editorial Atuel.



Arrullado por el socialismo de su padre y atravesado por la fecundidad de los mitos guaraníes, impregnó su raíz europea, la educación de su madre francesa, con la exuberancia de la selva amazónica, todo lo cual abrió en él profundos caminos hacia la creación.

Materialista dialéctico, su caminar fue de la Psiquiatría al Psicoanálisis y del Psicoanálisis a la Psicología Social. Miembro fundador y primer presidente de la Asociación Psicoanalítica Argentina, autor de una corriente de Psicología Social.

Desde su concepción, centrar al hombre en sus condiciones concretas de existencia, implica no soslayar (cuestión presente en muchas teorías psicológicas) la relación dialéctica que se da entre estructura social y estructura individual fundamentando la construcción histórico-social de la subjetividad. En este sentido entiende al sujeto como un ser de necesidades que se resuelven con los otros en relaciones que lo determinan. Por tanto, no sólo es un sujeto relacionado, sino que es un sujeto producido y a su vez productor, capaz de transformar y construir. Es decir, la necesidad aparece como fundamento motivacional de toda experiencia de contacto con el mundo exterior, de todo aprendizaje, de todo vínculo, siendo a su vez esta experiencia vincular la base y el fundamento de la subjetividad.

Considera que si éste es el objeto de la Psicología Social, es el grupo el que permite la indagación de ese interjuego en su campo operacional; sitúa al grupo como lugar de génesis, como lugar diagnóstico y operativo por excelencia, como espacio para la transformación. Lo institucional y lo comunitario son a su vez estructurantes de ese espacio.

Definir la psicología como social implica "enfatizar el papel que juegan las relaciones sociales como posibilitantes del psiquismo; así la concepción del sujeto relacional del Psicoanálisis, deja paso al sujeto agente, productor y producido en un sistema vincular" (García & Waisbrot, 1981, p. 11).

En función de su abordaje del sujeto en sus condiciones concretas de existencia pone entonces la mirada en una crítica de la vida cotidiana. La crítica de la vida cotidiana implica la comprensión de los mecanismos por los cuales cada sistema social produce los sujetos ideológicos buscados aptos para su continuidad y desarrollo. "Es el análisis del destino de las necesidades de los hombres en una estructura social determinada" (Pampliega de Quiroga & Racedo, 1993, p. 13).

Se realiza "interpelando a los hechos, con una distancia reflexiva a través de una mediación teórica, para poder generar una ruptura con la familiaridad. Accediendo a una mejor comprensión de las lógicas que articulan la cotidianidad, el tipo de socialidad, el sistema de significaciones, se estará en mejores condiciones para dar cuenta de la configuración social del sujeto hoy" (Cucco, 2006, p. 155).

Ayudará por ejemplo a comprender cómo las circunstancias sociales actuales afectan seriamente

los procesos de un crecer saludable, cómo la apología del cumplimiento inmediato de deseos, de la baja tolerancia a la frustración, junto al desprestigio de las normas y la dificultad adulta de poner límites adecuados, la falta de esfuerzo y la inmediatez que niega la idea de proceso, dificultan los procesos de aprendizaje; por qué cada vez más encontramos niños y niñas diagnosticados de déficit atencional, descontrol de impulsos y agresividad, por qué la capacidad de interreaccionar suplanta a la capacidad de interrelacionarse., etc.

Desde este planteamiento establece la relación entre los aparatos de dominación hegemónicos destinados a perpetuar las relaciones de explotación, con la concepción de lo sano y lo enfermo que en palabras de Zito Lema[2] (1985, p. 82) "legitima un tipo de adaptación a la realidad, una forma de relación consigo mismo y con el mundo, acrítica, ilusoria y alienante [...]. Este aparato de dominación tiene sus cuadros en psiquiatras, psicólogos y otros trabajadores del campo de la salud que vehiculizan, precisamente, una concepción jerárquica, autoritaria, y dilemática y no dialéctica de la conducta. Son líderes de la resistencia al cambio, condicionantes de la cronicidad del paciente, al que tratan como a un sujeto «equivocado». Se incapacitan para comprometerse, también ellos, como agentes-sujetos de la tarea correctora".

Desde esta perspectiva de Psicología Social se promoverán por tanto intervenciones que tienen en cuenta la realidad integral del sujeto, permitiendo procesos de transformación que buscan una coherencia entre el pensar, sentir y actuar.

Algunos conceptos centrales

Dentro de su teoría rescatamos, entre otros, algunos conceptos importantes como su noción de aprendizaje, su concepto de vínculo, sus construcciones acerca de lo grupal y su concepto de salud.

Tradicionalmente, el aprendizaje fue tomado como producto, como lo terminado. Pichon Rivière tiende a romper con este modelo, revalorizando el proceso de aprender. Entiende el aprendizaje como un proceso de apropiación instrumental de la realidad para transformarla, en el cual las conductas del sujeto se modifican a partir de sus propias experiencias. Aprendizaje es siempre aprendizaje de la realidad.

Este proceso implica un cambio que ocurre como resultado de una práctica. Implica una conducta que conlleva la relación con un otro, con un objeto animado o inanimado. Supone por tanto un vínculo. Así (García & Waisbrot, 1981, p. 23) "toda relación con un objeto implica un vínculo humano, por lo tanto toda conducta es siempre un vínculo humano e interacción con un objeto real o virtual" (¡Qué potente sería aquí un mano a mano Vigotzky y Pichon!).

Por otra parte "el vínculo es un concepto instrumental en Psicología Social [...]. El vínculo siempre es un vínculo social, aunque sea con una persona; a través de la relación con esa persona se repite una historia de vínculos determinados en un tiempo y en espacios determinados [...]. En la relación de objeto está implicada toda la personalidad [...]. En el vínculo está implicado todo y complicado todo

2. Recomendamos la lectura del libro: Zito Lema, V. (2008) Luz en la selva. La novela familiar de Enrique Pichon Riviére. Bs As: Topia Editorial.



[...]. No existen relaciones impersonales ya que el vínculo de dos se establece siempre en función de otros vínculos históricamente condicionados en el sujeto y que, acumulados en él, constituyen lo que llamamos el inconsciente. El inconsciente está pues constituido por una serie de pautas de conducta acumuladas en relaciones con vínculos y roles que el sujeto desempeña frente a determinados sujetos" (E. Pichon Rivière, 1992, p. 23).

Nos dice García & Waisbrot (1981, p. 23): "Es muy importante destacar que todo vínculo con un objeto presente está influido por las experiencias anteriores, que se han tenido con otros objetos. O sea, que todo vínculo está históricamente determinado. Sabemos que el primer vínculo que establece el sujeto está basado en el modelo alimenticio; sobre esta primera forma de relación del sujeto con el mundo, se van a ir estructurando los distintos vínculos". Por otra parte, el mismo autor (op. cit., p. 30) señala que también "este proceso es comparable a una representación de teatro.

No se trata siempre de la repetición de un texto; cada actor crea, recrea a su modo desde su propia historia, una obra o un personaje. El tiempo y el espacio son dimensiones de la fantasía inconsciente y esas fantasías nos permiten elaborar una crónica interna de la realidad".

3. Consultar artículo Cucco, M. / La construcción subjetiva en riesgo. IX Jornadas de Práctica Psicomotriz-Noviembre 2009-Vitoria-Gasteiz.



El vínculo es un proceso que incluye a un sujeto, un objeto y la interacción entre ambos, siendo esta última el elemento central de todo vínculo. Pichon Rivière define al vínculo como bicorporal y tripersonal, es decir, que toda relación bicorpórea siempre es tripersonal. Esto implica que en toda interacción existe siempre una terceridad. Esta interacción se apoya en modelos comunicacionales, modelos que a su vez van a ir estructurando nuevas formas de aprendizaje.

Aprender implica por tanto penetrar un objeto y, al mismo tiempo, dejarse penetrar por él. A la dificultad para amar el conocimiento, como obstáculo interno del proceso de aprender la denomina obstáculo epistemofílico. Hasta ahora nos hemos situado más en el proceso de aprendizaje en un nivel psicosocial. Encontramos el nivel socio-dinámico en el estudio del aprendizaje en los pequeños grupos, pudiendo tomar a la familia como modelo regio, en tanto estructurante de una trama vincular donde el sujeto está inmerso.

Las nociones de aprendizaje y vínculo se fecundan en lo grupal para dar cuenta de las primeras experiencias de génesis de la subjetividad, y de los sucesivos procesos de neogénesis a partir de los grupos secundarios.

Entender la teoría del vínculo de Pichon implica necesariamente contextuar la dimensión grupal. Desde la concepción de la Metodología ProCC entendemos (Cucco, Córdova, Rebollar, 2010, p. 29-30) "el espacio grupal como matriz viva, lugar de génesis y neogénesis de la subjetividad; lugar diagnóstico y operativo por excelencia. Junto a la dimensión institucional, permite comprender cómo lo macro puede transmutarse en lo más íntimo de cada persona; cómo puede dejar allí en la formación de la propia subjetividad la marca, la inscripción social, cultural e intergeneracional. Inscripción, desde una perspectiva dialéctica, que marcará un desarrollo, y será un factor al servicio de la reproducción y/o transformación de la propia sociedad.

Se entiende por tanto, el espacio grupal como un eslabón fundamental que permite dar cuenta de la relación entre los aspectos psicológicos y sociales, y comprender cabalmente cuestiones de la formación de la subjetividad y de la relación entre estructura social y estructura individual.

Siendo esto así, el objeto de estudio grupo está, sin embargo, sujeto a incomprensibles recortes y parcelaciones, que oscurecen tanto su conceptualización teórica, como las prácticas vinculadas a la realidad de los grupos y a la propia apropiación social del concepto. Hay un punto de ocultamiento-desconocimiento. La familia es un grupo, una clase es un grupo, se nace en el seno de un grupo, el sujeto se articula desde la pertenencia a múltiples y constantes realidades grupales; sin embargo, ¿maneja la población mínimas herramientas de lectura grupal para poder operar en su cotidianidad?.

Hay suficientes indicadores que nos demuestran lo contrario (“es el ovejita negra de la familia”, “el problema es del padre que no se impone”, “aquí el tema está en el carácter de la madre y su obsesión constante por...”, “el problema estará en los genes ya que los educamos a ambos igual”, “mi problema son los dos niños que no se integran en el aula y me desorganizan la clase”, etc.).

Si nos vamos a los ámbitos profesionales, sólo se reclama la dimensión del grupo como dispositivo, cuando se tiene que “enfrentar a manejar un grupo”, como si el pediatra, trabajador social o psicólogo, etc., no necesitasen incluir la dimensión grupal para dar sentido y comprensión a su tarea, incluso frente a una intervención individual. En los ámbitos académicos es la asignatura pendiente de múltiples currículos. En la conceptualización, salvo apreciados desarrollos, es un concepto que se encuentra en tierra de nadie, en relación con las disciplinas que lo reclaman y se suele incurrir en la utilización de categorías extrapoladas de ámbitos de la psicología o de la sociología”.

Queda claro entonces que se hace de esta matriz viva un eslabón perdido, con lo cual se dicotomizan los saberes psicológicos y sociológicos dificultando la comprensión de la realidad. Correspondió a Pichon Rivière marcar un hito en la conceptualización de lo grupal. Por esto sus contribuciones acerca de lo grupal transcienden al propio objeto de estudio para situarlo como potencia explicativa del proceso de devenir sujeto, de su génesis y neogénesis, así como de la especial forma en que la estructura socioeconómica y sus lógicas hegemónicas se materializan en las construcciones subjetivas (individualismo, dificultad con la alteridad, competitividad, etc.).

A través del análisis sistemático de las realidades grupales Pichon Rivière registra un conjunto de procesos relacionados entre sí, lo que le permitió formalizar una concepción acerca de la estructura y dinámica grupal. Para Pichon Rivière (García & Waisbrot, op. cit., p. 54), “el grupo es un conjunto de personas ligadas entre sí por constantes de espacio y de tiempo que están articuladas por su mutua representación interna, que interaccionan para lograr una finalidad, que puede ser consciente o inconsciente, explícita o implícita, pero que siempre es la realización de una tarea.

Las mutuas representaciones internas nos remiten a la noción de grupo interno y al concepto del otro generalizado. El grupo interno se constituye a partir de la internalización paulatina que el sujeto va haciendo de los objetos más inmediatos que lo rodean a partir de los vínculos con esos objetos. El mundo interno está en un estado constante ínter e intra-subjetivo. Por medio de la diferenciación entre mundo interno y externo se logra la identidad y la autonomía, partiendo del grupo primario [...].”

Pueden considerarse vigentes sus aportes frente a los desarrollos actuales, fundamentalmente porque no sólo el grupo es conceptualizado en sus características estructurales y de funcionamiento (que desde nuestro punto de vista comportan una síntesis superadora de otros aportes al respecto), operando con el método de Grupo Operativo, sino que nos brinda una propuesta de Psicología Social, dentro de la cual el grupo pasa a recuperar el lugar de eslabón perdido como lugar de génesis de la subjetividad.

Las significativas ideas de Pichon (1980) nos permitieron elaborar desde la Metodología ProCC una particular caracterización del espacio grupal, fruto de una síntesis creativa con aportaciones originales y desarrollar un método propio, el del Grupo Formativo.

Para poder comprender al grupo en su realidad específica, es necesario tener en cuenta diferentes conceptos claves aportados en su mayoría por Pichon Rivière y enriquecidos por otros autores, que hacen a la dinámica de un proceso grupal y que son inherentes a la propia constitución del grupo como grupo: el concepto de tarea, estructura y proceso grupal, mito y formaciones imaginarias grupales, la noción de vínculo y proceso de aprendizaje, el concepto de rol, los roles, los niveles temático y dinámico del proceso grupal, las variables, conceptos de pretarea, tarea, y proyecto, lo latente, lo manifiesto, tarea explícita, tarea implícita, subjetividad, matriz grupal e Imaginario Social.

Respecto a su concepto de salud, Pichon Rivière lo define como la capacidad de leer, enfrentar y resolver los conflictos; conlleva lo que él denomina la adaptación activa a la realidad, algo así como conseguir la armonía de la conciencia crítica.

La adaptación activa a la realidad (García & Waisbrot, p. 30) "será por tanto su criterio básico de salud mental. Todo criterio de salud está permanentemente sometido a la evaluación y verificación en el mundo externo, todo paciente que logre una adaptación activa a la realidad está en vías de curación. Aprehender objetos y transformarlos implica también una transformación de sí mismo, con lo que se logra el interjuego dialéctico que resuelve la situación problemática.

Cómo ese sujeto es capaz de recrear a sus objetos y cómo por su propia determinación histórica va a adquirir determinación individual, va a conjugar sus necesidades biológicas con su aparato instrumental de yo, eligiendo un proyecto que va a pasar por el filtro del grupo [...]. Pichon decía que en nuestra cultura el hombre sufre una transformación y dispersión del objeto de su trabajo, lo que le crea una fragmentación y no puede, entonces, mantener un vínculo con su trabajo. Su relación será fragmentada, transitoria y alienada, lo que le provoca inseguridad e incertidumbre. El sujeto se sentirá impotente para manejar su rol y esto producirá un bajo umbral de tolerancia a las frustraciones cada vez mayor, en relación con las aspiraciones del sujeto [...].

El sujeto será sano en la medida que aprehenda la realidad, en una perspectiva integradora y que muestre su capacidad para transformarla y transformarse a sí mismo. Generalmente detrás de una conducta enferma habrá un conflicto social, subyace una situación de conflicto de la que la enfermedad será un intento de resolución, de adaptación al medio".

Desde la Metodología ProCC sostenemos la concepción del proceso de devenir sujeto psíquico como fruto de una construcción histórico-social y estamos en la tarea de enriquecer cada vez con mayor coherencia nuestra integración creativa de paradigmas que aportan a ello. Pensamos que las contribuciones de Pichon Rivière en este sentido son fundamentales y necesarias.



Bibliografía

• CUCCO, M. (2006). ProCC: Una propuesta de intervención sobre los malestares de la vida cotidiana. Bs As: Editorial Atuel.

• CUCCO, M., CORDOVA, M. & REBOLLAR, M. (2010). La intervención sobre los malestares de la vida cotidiana. Aportes de la Metodología de los Procesos Correctores Comunitarios. Madrid: Editorial Nuevos Escritores.

• CUCCO, M. (2009). La construcción subjetiva en riesgo. IX Jornadas de Práctica Psicomotriz. Noviembre 2009-Vitoria-Gasteiz.

• GARCÍA, M. & WAISBROT, D. (1981). Una vuelta de espiral dialéctica. Argentina: Centro Editor Argentino.

• PAMPLIEGA DE QUIROGA, A. & RACEDO, J. (1993). Crítica de la vida cotidiana. Buenos Aires: Cinco.

• PICHON RIVIÈRE, E. (1980). Del psicoanálisis a la psicología social. El proceso grupal, Tomo I. Buenos Aires: Nueva Visión.

• PICHON RIVIÈRE, E. (1992). Teoría del vínculo. Buenos Aires: Nueva Visión.

• ZITO LEMA, V. (1985). Conversaciones con Enrique Pichon Rivière sobre el arte y la locura. Buenos Aires. Cinco.

• ZITO LEMA, V. (2008) Luz en la selva. La novela familiar de Enrique Pichon Riviére. Bs As: Topia Editorial.

cuenta tu experiencia

Equipo de Educación Infantil
del colegio Calasanz Escolapios de Vitoria - Gasteiz

Ni neu ("yo mismo")

Coherencia de la sala llevada al aula

Introducción

No creo decir nada nuevo al afirmar que en las aulas cada vez tenemos más niñas y niños que nos hacen preguntarnos qué tienen, qué les pasa. Aparentemente nada, pero notamos algo que no sabemos exactamente lo que es, pero que nos preocupa, es decir, algo a lo que podríamos llamar problemas no terapéuticos.

Muchos de estos problemas son consecuencia de la sociedad en la que vivimos: Carencias afectivas, falta de normas y límites, necesidad de llamar la atención para que sepamos que están ahí, etc., pero es así y debemos adaptarnos a estas necesidades y los problemas a veces se convierten en algo muy difícil de solucionar.

Hace dos años nos planteamos una serie de interrogantes al comprobar que muchas niñas y niños que en la sala de psicomotricidad tenían una actitud y un comportamiento determinado, al llegar al aula cambiaban, sobre todo los que tenían más necesidad de ser reconocidos, de sentir en ellos la mirada del adulto, a pesar de que siempre intentamos que hubiera coherencia entre los dos espacios, con ciertas consignas y rutinas comunes. Por todo ellos pensamos que algo había que cambiar ya que éramos conscientes de que no estábamos llegando a todos. Fuimos conscientes de que nuestro objetivo prioritario en los dos espacios tenía que ser **trabajar a fondo la estructuración del esquema corporal,** como elemento capital en la organización racional del entorno espacial y temporal de niñas y niños.

Teníamos que considerarles como seres en globalidad que debían ir edificando su personalidad a partir de la sensoriomotricidad, es decir, lograr una manera tónico-emocional de ser y de estar en el mundo. A veces somos los adultos quienes tratamos de camuflar la afectividad e intentamos enseñarles conceptos de forma prematura y apresurada para los que aún no están preparados.

Vimos que en el apartado del currículo de Educación Infantil marcado por la Administración se nos decía: "La Educación Infantil contribuirá a desarrollar en los niños y niñas las competencias que les permitan…"

También debíamos tener en cuenta:

• Educar para que niñas y niños sean seres de potencialidades.

• Educar para que sean protagonistas de su propio aprendizaje.

• Conseguir que sea un ser global.

• Fomentar la aceptación de su persona y el desarrollo de su personalidad.

Pero si consideramos solamente la adquisición de competencias, dejando de lado los problemas afectivos, no conseguiremos dar el paso al pensamiento operatorio, que no es otra cosa que el testimonio de una extraordinaria mutación de la personalidad misma.

Pasar al nivel operatorio equivale a reconstruir progresivamente en el plano de la representación lo que ya estaba conseguido en el plano de la acción.

Trabajaremos entonces los dos planos por medio de los siguientes contenidos que se complementan y enriquecen entre sí:

• La comunicación: Comunicar es vivir un bienestar en el que quedan borradas todas las tensiones y relaciones de fuerza que encuentran su plenitud en el placer de dar y recibir; por consiguiente, debe considerarse que la provocación y la agresión (1 y 2 años) son tan sólo los preludios de la comunicación.

• La creación: Es una forma personalizada de "decirse al otro" Es una liberación que nos lleva a un bienestar en el que existe la esperanza de la comunicación y el reconocimiento.

• La operatividad: Es la formación en el pensamiento operatorio, que supone la capacidad de análisis y síntesis. Aparece tras la experimentación del espacio, los objetos y los componentes físicos: longitud, anchura, altura, peso, volumen, colores, materia, etc.



Para todo ello nos hemos marcado los siguientes objetivos:

1.1.- Trabajar la programación por medio de centros de interés.

1.2.- Trabajar todas las inteligencias (inteligencias múltiples) con cada uno de los centros de interés.

1.3.- Elaborar cuentos, poesías y canciones relacionados con dichos centros.

2.1.- Trabajar en rincones libres semanales/ quincenales.

2.2.- Utilizar las TICs con ejercicios relaciones con los centros de interés.

3.1.- Utilizar en la sala de psicomotricidad, aulas y patios las mismas normas y el mismo ambiente.

4.1.- Tener relación directa con las familias y participación de las mismas en la educación de sus hijas e hijos (talleres de madres y padres, obras de teatro, charlas, salidas, etc.).

5.1.- Practicar la psicomotricidad relacional como base del resto de las actividades.

5.2.- Valorar de las capacidades de las niñas y niños.

5.3.- Elaborar un horario sistemático donde estas actividades se realicen dentro de un marco de placer.

Pero con todo esto que en teoría no teníamos ningún problema y lo veíamos muy claro, en la práctica nos veíamos condicionadas primero por las fichas que habíamos comprado a una editorial y que por lo tanto debíamos utilizar, y segundo, y mucho más importante, por la opinión de las familias, ya que algunas tenían la impresión (tal vez al principio no supimos explicarnos con exactitud) de que al permitir la autoorganización libre del trabajo, hubiese niños que no hicieran nada.

Pero no hay que engañarse y también en nosotras aparecieron "miedos", preguntándonos a veces si íbamos por el camino correcto. Todo esto fue desapareciendo a fuerza de reuniones, a fuerza de trabajo y debates.

Hoy en día, con todo esto superado, estamos encantadas de ver los resultados que estamos obteniendo.

Un día en clase

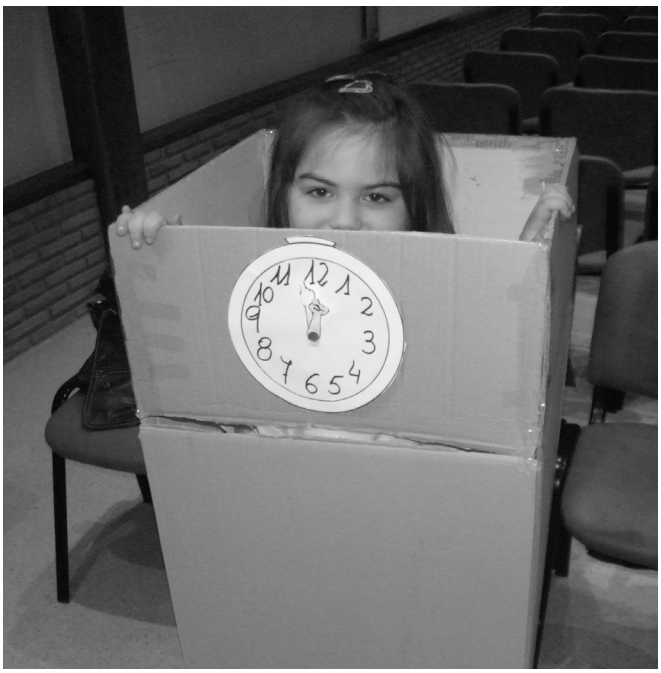
El centro de interés es el mismo para 3, 4 y 5 años, pero enfocado desde distintos aspectos dependiendo de la edad. Por ejemplo, con los alimentos:

- 3 años: 1er plato, 2º plato y postre.
- 4 años: Desayuno, comida y cena.
- 5 años: Alimentos saludables, pirámide de los alimentos.

Al comienzo de un tema nuevo se hace una presentación en el salón de actos, para todo el ciclo. Las maestras elaboramos un teatro relacionado con el tema, una canción y ponemos un documental referente que se vaya a trabajar; en este caso, características de los alimentos, procedencia, etc.

Una vez en clase comentamos lo que hemos visto y lo adaptamos a la edad. Después se presentan las fichas y los rincones propuestos para la semana.

Son ellos los que organizan el trabajo y el juego durante la semana, teniendo muy claro que la **norma** es que hay que jugar en todos los rincones y hacer todas las fichas. Llevan el registro tanto de la ficha que han hecho, como del rincón en el que han jugado, todo bajo la supervisión y seguimiento de la maestra.



Continuando con las rutinas cabe mencionar que no se producen aglomeraciones, son las niñas y niños quienes se organizan y distribuyen el tiempo y el espacio, consiguiéndose una normalidad. Unos van al rincón del restaurante-casita, otros a hacer puzles, otros a la imprenta, etc., según el estado de ánimo del niño, de sus intereses, creándose una vez organizados calma y ambiente de trabajo.

Además de las fichas y rincones propuestos, hay una serie de actividades complementarias que salen de las demandas del grupo-clase. En el caso de las niñas y niños de 5 años y bajo el título de los alimentos saludables y su pirámide, surgieron estas actividades extras:

• Pirámide de alimentos.

• Cartel de figuras geométricas utilizando la forma de los alimentos.

• Tarta de frutas.

• Cartel para clasificar alimentos según que utensilios son necesarios para poder comerlos.

• Secuenciación y temporalización de las acciones teniendo en cuenta los hábitos saludables con respecto a los alimentos. Qué hacer antes de comer, después…

• A final del centro de interés se hizo una salida al mercado de abastos, donde hicieron la compra para luego disfrutar de un almuerzo saludable.

Cuando vemos a alguna niña o niño que tiene dificultades en alguna elaboración o creación, al igual que en la sala, se le invita a hacerlo con nosotras. Y también como en la sala, se van animando y van alcanzando metas que antes eran muy difíciles de lograr.

¿Qué nos ha supuesto todo esto a las maestras?

• Tal y como decíamos antes, muchas horas de



debates y de exponer nuestros miedos en el equipo.

• Días de desánimo y de pensar que para qué nos complicábamos la existencia.

• Muchas horas de trabajo personal y en equipo para la elaboración de materiales coherentes con esta filosofía.

• Una gran satisfacción al ver los resultados que vamos obteniendo.

• Mucho entusiasmo para ir resolviendo las dificultades.

• Ver que es posible seguir dando pasos y hacer nuevos avances.

• Romper con costumbres que a fuerza de años parecen "leyes".

• Conseguir niñas y niños muy motivados para el aprendizaje.

• Verles felices.

Hemos contagiado este entusiasmo al 1er ciclo de Primaria, donde este curso se ha comenzado a dar pasos para continuar en la misma línea.

Queremos agradecer a Juan Cruz Polentinos las horas de formación que nos ha impartido, su ayuda, su colaboración y su paciencia para hacernos ver más allá de lo que creíamos ver.

resumen

MariJose Intxausti

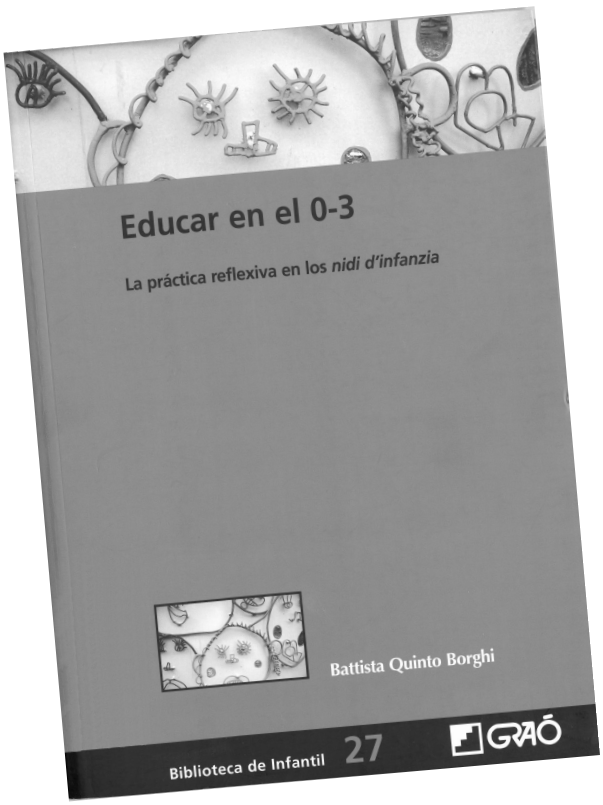
Nos ofrece nuevamente su comentario sobre el libro "Educar en el 0-3. La práctica reflexiva en los nidi d'infanzia", editado por Graó y cuyo autor es Battista Quinto.

¿Qué sucede por ahí?

En la década de los ochenta se creó en Europa una comisión para estudiar la evolución de las infraestructuras y de los servicios de atención a la infancia para, a continuación, proponer medidas destinadas a su mantenimiento y ampliación. En 1990 en un libro dirigido por P. Moss y titulado Cuidado de los hijos e igualdad de oportunidades, se recogían también a nivel europeo, estudios, conclusiones y recomendaciones para los países involucrados e interesados en este ámbito. Con estos datos quiero destacar que si hace un tiempo la preocupación, el interés por planificar, mejorar y adaptar la atención a la primera infancia era algo que tenía una proyección europea que transcendía lo que acontecía en un solo país, también eso debería mantenerse o recuperarse en la actualidad.

La etapa de Educación Infantil tiene una trayectoria muy breve si la comparamos con la de otras etapas educativas, pero en estos treinta años han sucedido muchas cosas y se han dado muchos cambios en todas partes. El intercambio de experiencias, su difusión en una red lo más amplia posible es una estrategia que hay que volver a considerar, un principio de acción que tiene que servir para consolidar lo que se va consiguiendo, sea donde sea, o en el caso contrario, para denunciar lo que se va perdiendo, sea donde sea. Aunque actualmente la estabilidad y la consolidación aún no se han logrado, creo que se puede afirmar que, después de muchos avatares, existen una serie de acuerdos en sus ejes fundamentales.

Este libro de Battista Quinto Borghi recopila estos ejes: Las características de las buenas prácticas educativas; los profesionales con su formación y su trabajo; la escuela y los rasgos que definen su modelo educativo. Reconoce que definirlos ha sido una tarea que ha exigido investigación, reflexión, la participación de diversos profesionales y tiempo, pero que también se han recibido reconocimientos y valoraciones positivas de otros agentes, entre ellos, por parte de las familias. Llegar a un "cuadro normativo y organizativo formalizado" tiene que incidir de manera clara en actuaciones prácticas. El autor aclara que la reflexión y el análisis es un recurso permanente, incluso en lo que él denomina "buenas prácticas" que aun considerándose adecuadas, no



dejan de revisarse, bien para transformarlas o bien para profundizar en el modelo explicativo que las sustenta. Por supuesto, todo este quehacer tiene una intencionalidad explícita: "Invertir en la infancia significa invertir fuertemente en el futuro, en el derecho al crecimiento psicológico positivo, en el derecho al saber. Significa también promover y difundir una cultura de la infancia y la defensa de sus derechos. Significa, además, consolidar y potenciar la investigación y la cultura sobre y en torno a la infancia" (p. 60). Desarrolla estos aspectos desarrolla en la primera parte del libro.

En la segunda parte, desarrolla en cuatro capítulos lo que de manera genérica denomina como Prácticas y que desglosa así: El periodo de adaptación; la vida cotidiana en la escuela (el tiempo de los niños y las niñas y el tiempo de las personas adultas); los espacios; las competencias y las experiencias. También adjunta una serie de fichas y presenta algunos casos, es decir, ofrece recursos relacionados con cada uno de los capítulos.

La labor de reflexión se sustenta en la experiencia y su registro, de ahí la importancia de la documentación en sus múltiples formas y la explotación de herramientas como el diario y las anotaciones, que se realizan sobre el quehacer cotidiano. Contextualizar la acción y la intervención ayuda a precisar en su comprensión y eso configura las intenciones educativas. "Con relación a la primera forma, la capacidad de captar ocasiones informales para favorecer el desarrollo depende mucho, por un lado, de la motivación y de la sensibilidad personal y, por otro, de la preparación cultural y la formación pedagógica de la persona educadora de la escuela infantil. De este modo, observación y acción se confunden, son consecuencia la una de la otra en un continuo único" (p. 166). Apoyada en este proceso, la programación en la escuela infantil organiza una planificación de situaciones y actividades que se han contrastado y constituyen un cuerpo estable de saberes, y al mismo tiempo permite reconocer lo novedoso y tener secuencias para su explotación y tratamiento. Todo ello dentro de unas tradiciones propias de cada centro y de las propias profesionales.

Este autor, tal como se recoge en la solapa del libro, es profesor de pedagogía en la Universidad Libre de Bolzano (Italia), coordinador pedagógico de las escuelas infantiles de Brescia y responsable pedagógico de las de Turín. Tiene publicado en esta misma colección de la editorial Graó otro libro titulado Los talleres en educación infantil: espacios de crecimiento. Además dirige la revista electrónica www.infantiae.org. Podéis hacer una visita para ver qué sucede por ahí.

informaciones

Luzaro, Escuela de Psicomotricidad de Bergara

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

Cursos de sensibilización

Los dos que quedan por hacer este año (en Pasaia y en Gasteiz) ya están llenos y con lista de espera.

Si este año te has quedado fuera de la convocatoria, no te preocupes, porque seguimos haciendo tres cada año.

Recordad que son requisitos para acceder a la formación Bienal.

Formación para la Práctica Psicomotriz de Ayuda

Estamos preparando ya la nueva convocatoria cuya información recibirás en los próximos días.

Formación permanente

Todavía estás a tiempo de matricularte en la última actividad de este curso: Se trata de una proposición mixta (días 1, 2 y 3 de julio de 9h. a 18h.) de formación personal y uno teórico práctico (día 4 de julio de 9h. a 13h.) con reflexión sobre la práctica educativa; será en el colegio Karmengo Ama de Trintxerpe (Avd. Ulia).

Álvaro Beñaran y Jon Pérez Arriluzea son los formadores responsables. Tienes más información en la secretaría de la escuela y la ficha de inscripción en la parte de abajo.

Próximas Jornadas de Psicomotricidad

Los días 4, 5 y 6 de noviembre tendrán lugar nuestros xxxx acompañarán prefesionales de gran interés como son Myrtha Chokler, Sabine Michiels y José Á. Rodríguez.

Petición de emails

Seguimos insistiendo: Mantened vuestros datos actualizados, sobre todo el correo electrónico del exalumnado, porque es la manera más eficaz de haceros llegar nuestra información.

Despacho de la Escuela de Psicomotricidad

Como ya os avisamos en el número anterior, después de las obras de remodelación de la sede de la Uned, nos encontraréis en el primer piso, frente a la máquina de café.

Inskripzio txartela: 2011eko uztailaren 1, 2, 3 eta 4 *Ficha de inscripción: 1, 2, 3 y 4 de julio de 2011*

Abizenak *Apellidos* _____ **Izena** *Nombre* _____

Helbidea *Dirección* _____ **Telefonoa** *Tfno* _____ **p k** *c.p.* _____

Herria *Población* _____ **Ogibidea** *Profesión* _____

Lantokia *Lugar de trabajo* _____ **e-mail** _____ **NAN** *DNI* _____

Egindako Prestakuntza/Formación realizada: **Hezkuntza**/Educativa_____ **Laguntza**/Ayuda_____

MATRIKULA: 155€ Euskadiko Kutxa: 3035 0009 15 009 0087707

Centros activos de la ASEFOP www.asefop.org

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

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

• CEFPP - Centro de Estudios e Formaçào em Práctica Psicomotora
Pavilhao Municipal, Avda Miguel Bombarda I Andar, 85000 Portimao
Tel: 00351282491492 (A. Machado) 968099092 – 962631253
E-mail: cefpp@clix.pt

• CEP – Centro di Formazione Permanente Spazio Psico – motorio
Via Brione 40, 10143 Torino
Tel/Fax: 0039011 7412840
E-mail: info@cfptorino.it - www. cfptorino.it

• 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 – Alle, 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 Psicomotricidad, Uned (Marixa Berriozabal). E-mail: mberriozabal@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 garantizan su posterior reproducción; tampoco las 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 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.

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 corrensponsdiente. En unos días recibirás tu pedido.

















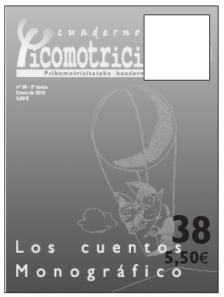




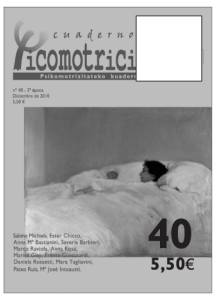












MARGARITA ARESTI
HAUR ZENTROA
GABINETE INFANTIL
Psicomotricidad-Psicología
Pedagogía - Logopedia
Atención Temprana

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

SALTOKA



"Ayudamos a crecer con equilibrio"

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

Centro de Psicomotricidad
y Psicología Infantil

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

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
- Arreta goiztiarra
- Gorputz erredukazioa
- Logopedia

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

ESPACIO PARA
TU PUBLICIDAD



HAZI

Psikomotrizitate Laguntza Zentrua
Ezozi Arizaga - Garbiñe Azurmendi

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

Siervas de Jesús 27-1°-n°14. Vitoria-Gasteiz T. 626365192 · 693381443