cuadernos de Psicomotricidad

UNED BERGARA
Escuela de Psicomotricidad

Psikomotrizitateko kuadernoak

n° 42 - 2ª época
Diciembre de 2011
5,50 €



Mary Ángeles Cremades

Sabine Michiels

Anna Luna

Annette Bauer

Carlos E. Caorsi

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. San 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



Fotografía de Mary Ángeles Cremades

DIRECCIÓN:
Álvaro Beñaran
Ricardo Fernández

CONSEJO EDITORIAL:
Rikardo Acebo
Álvaro Beñaran
Marixa Berriozabal
Ricardo Fernández
Nati Sánchez

DELEGADA PARA AMÉRICA LATINA:
Melissa Valdivia

COLABORADORES:
Mary Ángeles Cremades
Sabine Michiels
Anna Luna
Annette Bauer
Carlos E. Caorsi

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

Mary Ángeles Cremades: "Transformar la agresividad confrontándose a ella en la formación" 7

Entrevista: Mary Ángeles Cremades, Sabine Michiels y Anna Luna 15

X Jornadas de Práctica Psicomotriz: "Cuerpo y Psicomotricidad" 22

CUENTA TU EXPERIENCIA

Annette Bauer: "Jugar a destruir para construirse" 26

RESUMEN

Carlos E. Caorsi: La paradoja de Winnicott 30

INFORMACIONES 40

editoriala

Agresibitatea, erasoak, sormena, inhibizioa, iniziatiba, mugak... Horiek guztiak dute zerikusia pertsonaren garapenarekin eta heziketa zein terapiarekin.

Agresibitatearekin zerikusia duten zenbait artikulu bildu ditugu ale honetan. Artikulu gehienen argitalpena Asefop (Psikomotrizitateko Praktikako Prestakuntzako Eskolen Europako elkartea) elkarteko irakasleei zor diegu; gure eskola elkarte horretako kide da. Non sortu zen ideia? Elkarte horrek AEC (Associació per a l´Expressió i la Comunicació de Barcelona) elkartearekin 2011ko otsailaren 5ean Vilanova i la Geltrún egindako jardunaldian. Era berean, Uruguaiko Udelar-Giza Zientzia eta Hezkuntza Zientzien Fakultateko Carlos E. Caorsi irakaslea izan dugu ondoan, atseginez guri laguntzen. Winnicotten agresibitateari eta sormenari buruz idatzi zuen artikulu interesgarri bat argitaratzeko baimena eman digu, autore hori ezinbestekoa baita gure praktika ulertzeko.

Haurtzaroa langintza duten profesional guztien xedea hauxe izan beharko litzateke: neskato-mutikoak segurtasunez eta autonomiaz ibiltzeko moduko giroa sortzea, adierazi behar dutena egoki adierazi ahal izateko eta bizitzak dakarzkien egoera desberdinen aurrean moldatzeko behar diren baliabideak eskuratzeko.

Non jarri behar zaizkio mugak umearen askatasunari? Noraino utzi behar zaio bakarrik ibiltzen eta noiz lagundu? Nola lagundu? Arauak ipini behar dira? Nola ipini arauak? Zein arau? Arauak zergatik eta zertarako? Zer dakarkigute sormenak, iniziatibak eta autonomiak? Zeren eraginez sortzen da suntsitzeko eta erasotzeko grina?

Badago joera zabala agresibitatea eta erasoa nahastekoa. Erro etimologiko bera dute: latinetik datorren aggredi: 'baten batengana jo erasotzera', gradi ('ibili')-tik datorrena[1].

Ikusten dugunez, elementu dinamikoak (baten batengana jo, ibili) indarkeriazko erreferentziak (eraso egin) eta harremanekin zerikusia dutenak (baten batengana) nahasten dira hemen.

Oso interesgarria da hori, agresibitatearen eta erasoaren auzia ulertzen laguntzen digulako: Agresibitatearen atzean indarra ezkutatzen da, indar edo bulkada biologikoa, bizitzari lotua: ibili, ibili xede batekin: bizitza, bizitzeko gogoa, bizitzeko grina, bizitzari lotzeko ametsa.

Erro bera izan arren, erasoa beste kontu bat da, suntsitzea helburu du erasoak, bizitzatik urrun geratzen da erasoa, gizakiaren zentzutik urrun.

Zelan lan egin haurtzaroan agresibitatea galarazi barik eta agresibitate hori sormenetik eta izateko gogotik bideratzeko? Zer egin harremanetarako baliabideetatik erasoaren aukera kentzeko? Zeintzuk dira agresibitatearen bideak eta helmugak? Zerk lagunduta lortuko dugu agresibitatea aldatzea eta sormen/bizitza bihurtzea? Zeren eraginez lortuko dugu agresibitatea suntsipenaren eta ezinegonaren baliokide ez izatea?

Datozen orriotan auzi horien guztien gaineko hausnarketak eta erantzunak aurkituko dituzue.

3. "Breve diccionario etimológico de la lengua castellana". Joan Corominas. Gredos. Madrid, 1998

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.

1. ''Breve diccionario etimológico de la lengua castellana''. Joan Corominas. Gredos. Madrid, 1998

Mary Ángeles Cremades

es psicóloga y terapeuta psicomotriz. Dirige el centro de formación y tratamiento psicomotor CEFOPP de Madrid, perteneciente a la ASEFOP, asociación de la cual es actualmente presidenta.

Transformar la agresividad

confrontándose a ella en la formación

Buenos días a todos y bienvenidos a esta Jornada de trabajo organizada por la Asociación Europea de Escuelas de Formación en Práctica Psicomotriz en colaboración con la AEC de Barcelona.

Quiero agradecer especialmente a don Joan Martorell, regidor de urbanismo del Ayuntamiento de Vilanova i la Geltrú, así como a la corporación municipal, especialmente a los responsables de Turismo y Educación, el esfuerzo y la colaboración activa que han venido realizando para acogernos en esta ciudad, no sólo en el día de hoy sino a lo largo de la próxima semana en que tendrá lugar el XXXI Stage de la ASEFOP en esta ciudad al borde del Mediterráneo.

Quiero también agradecer su acogida a la Universidad Politécnica que nos ha proporcionado unas condiciones excelentes para poder desarrollar un trabajo de calidad que responda a las expectativas de todos los presentes.

Es la primera vez que tengo el honor y también la responsabilidad de presentarme ante ustedes como Presidenta de la ASEFOP, asociación creada por Bernard Aucouturier junto a un grupo de colaboradores en 1986, que agrupa a las escuelas y formadores que imparten formación en Práctica Psicomotriz Aucouturier en Europa y algunos países de Hispanoamérica.

En estos 25 años hemos pasado por diversas vicisitudes, pero siempre hemos tenido un compromiso riguroso con el mundo de la infancia vehiculado en particular a través de la calidad de formación que ofrecemos a los profesionales que se dedican a ella.

No es fácil ser niño en la sociedad del siglo XXI pero tampoco es fácil educar, acompañar el desarrollo o ayudar a esos niños que crecen muchas veces en una sociedad desorientada, y que al manifestar su malestar nos interpelan como un grito en nuestro sistema de vida, cuestionando nuestras competencias profesionales.

Las escuelas de la ASEFOP nos enorgullecemos de ser en nuestros diferentes países un referente no sólo por la formación en Práctica Psicomotriz que impartimos, sino por ser un lugar de encuentro y reflexión sobre las relaciones educativas, familiares e institucionales. Son miles los profesionales de la educación y del ámbito clínico que han seguido nuestra formación por lo que me atrevo a decir sin temor a equivocarme que, como asociación, acumulamos la mayor experiencia formativa a



nivel privado de toda Europa en el ámbito de la psicomotricidad. Nuestras escuelas abren año tras año cursos que acercan a los profesionales a una perspectiva del desarrollo infantil en el que el cuerpo y el movimiento adquieren una dimensión estructurante en la maduración psicológica del niño. Esta cercanía a la infancia y a los profesionales que trabajan con ella nos permite tener una visión privilegiada de las problemáticas actuales en relación a todo el aquello que rodea a la infancia y al hecho de educar.

La agresividad

En el día de hoy nos proponemos reflexionar sobre un tema de candente actualidad, la agresividad, ese comportamiento tan antiguo como el género humano, consustancial al mismo podríamos decir, pero que en la sociedad actual ha adquirido la categoría de problema generalizado en lo social por sus manifestaciones violentas, excesivas, que dificultan la convivencia tanto en el ámbito privado como en público, así como el establecimiento de cualquier relación satisfactoria a nivel personal o social.

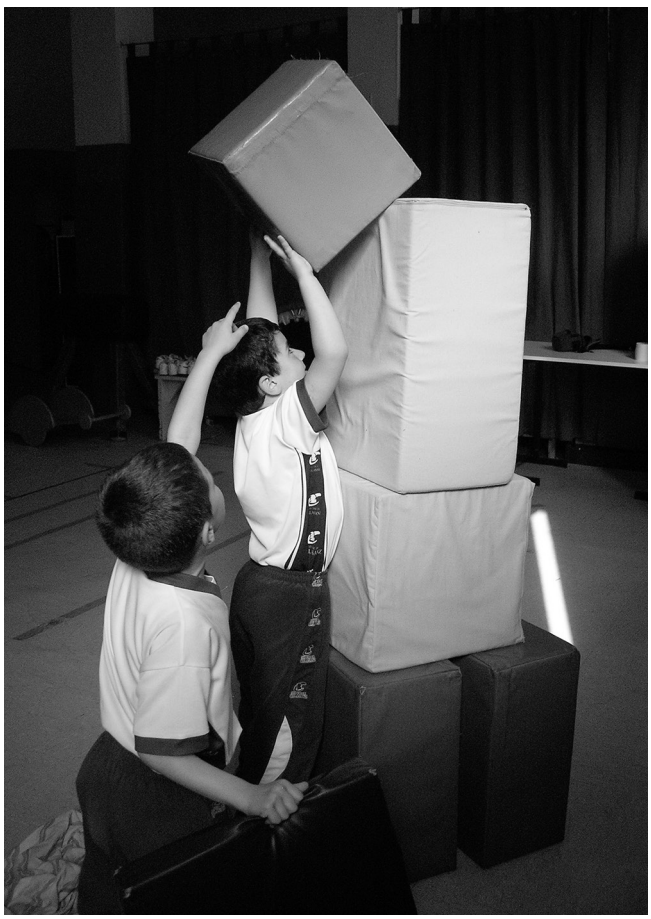
La maduración de un niño pasa inequívocamente por la transformación de los impulsos agresivos en conductas socialmente aceptables. La comprensión de las diferentes manifestaciones de la agresividad va a ser uno de los objetivos que a lo largo del día de hoy vamos a trabajar tanto aquí, en gran grupo, como en los diferentes talleres que están previstos.

Pero hay algo que va a ser común a todos, porque para que este proceso se pueda producir, el niño va a necesitar siempre de un "otro" que facilite el acceso al registro simbólico a través del cual el niño va a poder canalizar la expresión de su malestar, de su pulsionalidad, o de su energía vital. ¿Cómo puedo ser yo ese otro que el niño necesita para transformar sus excesos?

Un ejemplo. Marta vino a consulta por sus comportamientos violentos que se manifestaban especialmente en familia.

Sus padres estaban desesperados porque no sabían cómo responder ante las provocaciones y los excesos que llegaban hasta pegar a su propia madre, provocando a su vez una reacción violenta en el padre que luego se reconcomía de culpa por lo sucedido. A lo largo del acompañamiento a los padres durante la terapia, ambos reconocieron que habían sido "niños buenos", buenos estudiantes, buenos hijos; nunca se habían rebelado ni habían dado un problema a sus padres. Es decir, que ambos habían reprimido de forma importante sus impulsos agresivos en aras de una sobreadaptación al entorno, por lo que ninguno de ellos tenía herramientas personales para poder gestionar internamente los comportamientos de su hija; no hablemos ya de ayudarle a canalizar sus excesos. La madre reconocía, avanzada ya la terapia, que admiraba muchas cosas de su hija como su inconformismo, su lucha por lo que consideraba justo, y otros comportamientos que significaban una afirmación de su hija ante el entorno, y lo admiraba porque ella nunca se había atrevido a ser así.

Otro ejemplo. Carlos era un niño que tenía serios problemas en el colegio; estaba señalado por profesores y compañeros por sus dificultades de relación, su afán de llamar la atención y sus reacciones agresivas en las que perdía realmente el



control de sus actos. Sus padres, en particular la madre, provenían de familias complicadas en las que el conflicto era la manera habitual de relacionarse y Carlos era un experto en crear conflictos. Las sesiones con Carlos eran de una fuerza extrema en el límite entre la realidad y el registro simbólico, hasta una sesión realmente al límite en la que Carlos pudo sacar toda su fuerza destructiva, encontrando enfrente un adulto indestructible pero maleable, capaz de aceptar toda la rabia que venía de él y seguir disponible para él, lo que le permitió vaciarse tal manera que hay un antes y un después de esa sesión en las relaciones de Carlos.



Ninguno de estos padres con toda su entrega, que era importante, pudo ser ese otro que su hijo necesitaba. ¿Cómo prepararnos nosotros para trabajar con estas realidades con estos niños que frecuentan cada vez más nuestras escuelas? ¿Con estos padres que están tan lejos de comprender qué les pasa realmente a sus hijos? ¿Cómo encontrar una vía de relación diferente, para no reactualizar permanentemente los modelos de relación que les han llevado a un callejón sin salida?

Como en toda actividad humana y especialmente en la actividad profesional, la respuesta a esta pregunta se articula en tres niveles; un primer nivel es entender. ¿Entiendo lo que me dice el niño con su comportamiento? ¿Tengo una comprensión teórica de la situación?

Este primer nivel de referencias teóricas es indispensable para abordar cualquier problemática y, en particular, la que hablamos hoy que afecta a elementos esenciales de nuestra persona como la seguridad o la integridad física y afectiva, así como el malestar o bienestar en las relaciones. Un segundo nivel de respuesta es qué puedo hacer; es decir, cuáles son mis recursos ante la persona


Fotografía de Mary Ángeles Cremades

o la situación concreta para poder resolverla o ayudar de manera ajustada, y en este saber hacer, sin duda, la experiencia va ser un factor que nos va ir proveyendo de más recursos. Pero estos dos niveles por sí solos serían estériles si no pueden tomar cuerpo y articularse en la emoción de la propia persona. Aquí voy a centrar mi exposición.

Bernard Aucouturier en su artículo Vivir y Comprender al niño se pregunta: ¿Qué hay de oscuro en nuestra niñez que nos empuja a vivir, a ayudar, a tratar de comprender al niño? ¿No será una búsqueda para comprender mejor nuestra historia escondida, aquella parte sombría que hace que tengamos mayor o menor necesidad de repararnos mediante relaciones que establecemos con los niños en el grupo de educación o aún más, con el niño que ayudamos en terapia?

La formación personal que impartimos en las escuelas de la ASEFOP es una formación que se realiza por la vía corporal y que antes o después pone a las personas en disposición de confrontarse con la cuestión de quién soy yo en mis relaciones. El descubrimiento progresivo de ese quién soy yo pasa ineludiblemente por la confrontación con mi propia agresividad y la historia de la organización de mi propia pulsión.

Para las personas que nos dedicamos al mundo de la educación o de la ayuda en general, es decir, que por definición hemos hecho una opción de vida profesional en la que se supone que lo que "sale" de uno es bueno, incluso necesario para el otro, descubrir que en alguna parte de uno mismo hay aspectos oscuros de los que uno no tenía noticia, y no sólo eso, sino que el cómo

resolvimos en nuestra infancia nuestra relación con nuestra propia agresividad está en relación directa con quién y cómo somos hoy en día, es un descubrimiento que se realiza con sorpresa, miedo o con inquietud, cuando menos.

Primeros días de formación personal, situación de juego libre, ¡sorpresa, desconcierto! ¿A qué juego? No me dicen a lo que tengo que jugar, puedo elegir, soy libre, ¿qué quiero hacer? No sé lo que quiero hacer, empiezo imitando lo que he visto hacer a los niños en la sala pero pronto se me acaba el repertorio, me uno a algún grupo que está haciendo algún juego organizado (¡menos mal que alguien organiza!). Escucho a unas compañeras hablar de los problemas que han tenido en la escuela, voy con ellas, se acabó el juego, ése es mi sitio, no tengo que atreverme, no tengo que arriesgarme ni que desear, me basta con estar…

De repente de manera inesperada un módulo que volaba por los aires me da por detrás en la cabeza. ¿Pero cómo es posible? Una rabia incontenible me sube desde las tripas hasta la garganta, voy como una energúmena hacia la persona que creo que ha sido, no veo ni oigo, siento una gran satisfacción al tumbarla con mi fuerza; al sentir su oposición, al medirme con ella, me asusto: ¿Soy yo la que está forcejeando de aquella manera? Me asusto de mi reacción. ¿De dónde ha salido mi fuerza si yo no mato ni una mosca?

Descubrir, a través de las diferentes situaciones simbólicas que la formación personal nos propone, que podemos ser personas agresivas, con un lado oscuro dentro de nosotros que puede dar hasta miedo, porque no lo dominamos, que nos hace sentir mal porque nos hace sentir malos, que nos hace sentir culpables porque hay un placer en la transgresión que hacía tiempo no experimentábamos, porque no nos lo permitíamos, produce en definitiva una



amalgama de sensaciones contradictorias frente a las que nadie queda indiferente.

Hay que pensar que la niña o niño que fuimos en algún momento sintió que lo que "salía" de él podía ser peligroso para las personas que quería, que podía hacer daño, que ponía en riesgo la aceptación y el afecto al que aspiraba en permanencia, haciendo crecer un sentimiento de ser inadecuado que se volvía irresistible, por lo que cada uno de nosotros tuvo que optar en un momento por aceptar la norma, y aprender con mayor o menor fortuna a adaptar nuestros comportamientos a lo que se esperaba de nosotros, administrando nuestras transgresiones según la dosis de conflicto o de frustración que éramos capaces de soportar, o lo que suponíamos que eran capaces de soportar los que nos rodeaban.

Pero nada de esto se hace sin conflicto inconsciente, sin una tensión interna que queda incrustada para siempre en nuestro tejido corporal. Es el conflicto entre la fuerza de vida de querer ser yo mismo a cualquier precio y el deseo irreprimible de que me quieran a cualquier precio.

¿Dónde hemos dejado nuestro enfado? ¿En qué parte del camino se quedó para conseguir que me quisieran, que me aceptaran?

El acceso al descubrimiento de la propia pulsión, de la propia energía vital expresada en mayor o menor grado a través de un sin fin de situaciones simbólicas a lo largo de la formación, es siempre un camino hacia lo auténtico, hacia lo más genuino de nosotros mismos, aquello para lo que no tenemos palabras pero que se expresa a través de nuestro cuerpo, nuestra actitud, nuestro gesto, nuestra postura y por lo tanto no engaña, ni en lo que "damos", ni en lo que "recibimos".

Esta apertura a una sensibilidad diferente en las relaciones, vividas siempre a través de una fuerte movilización tónico-emocional, va produciendo en las personas una emergencia de imágenes, sensaciones y emociones que facilitan la apropiación de nuestra propia historia de relación.

Este camino, plagado de rosas y espinas como la vida misma, nos abre una vía de reconciliación con nosotros mismos y con los que hicieron de nosotros lo que somos hoy y, si esto es importante, no lo es menos poder comprender los caminos que tomó nuestra pulsión, nuestra agresividad y cómo se muestra o no a día de hoy.

¿De qué me defiendo? ¿De qué manera necesito mostrar mi domino sobre los demás? ¿Soy de las que necesita tenerlo todo controlado? ¿Cómo soporto el movimiento, el ruido de los niños? ¿Me atrevo a decir no? ¿Me atrevo a pedir? ¿Escucho mis necesidades? ¿Me atrevo a desear? ¿Me doy permiso para sentir? ¿Rivalizo con cualquier ser humano que se atreve a existir delante de mí? ¿Me siento amenazado por él? O al revés, ¿me encojo ante ese tipo de personas y huyo siempre de los conflictos? Y así podríamos seguir desgranando un rosario de preguntas que progresivamente, a partir



de la apropiación de los dispositivos previstos en la formación, van a ir aportando luces a la pregunta inicial de quién soy yo en mis relaciones.

No olvidemos que nosotros no formamos a las personas sino que las ayudamos a que se formen de manera activa.

Vivir la agresividad como una fuerza de vida, no sólo en la versión destructiva de la violencia sino en la versión constructiva de la afirmación, de la creatividad, de la energía al servicio de nuestros fines vitales y profesionales, no sólo es un descubrimiento personal vivido en primera persona en el propio



cuerpo, sino que cambia por completo la mirada sobre las relaciones humanas, constituyendo quizá la huella diferencial de las personas que han pasado por la formación, ya que no sólo es teoría, que también, sino que es sobre todo una experiencia de transformación.

El placer de la acción compartida transforma. Éste es un axioma verificable en cada curso, en cada formación, en cada persona que realiza la experiencia de la formación personal. Vivir el placer de empujar hasta la extenuación, de luchar, de pelear con objetos o sin ellos, de perseguir, de atrapar, de inmovilizar, de atar, de lanzar, de gritar, de llamar, de pedir, de sacar la voz, de volver a vivir la fuerza de poder expresar todo lo que llevamos dentro sin miedos, sin juicios ni prejuicios, en un área de juego, va produciendo en las personas una liberación de tensiones, una descarga de peso, una reapropiación de las sensaciones de ser uno mismo, de estar vivo y sentirse pleno; en definitiva, un gran placer de existir, lo que va a conllevar unos cambios sutiles en lo tónico-emocional que hace que las personas se sientan distintas, cambiadas, sin que a veces puedan precisar el qué hasta pasado un tiempo.

Es el proceso que va de la culpa a la afirmación, del miedo al atreverse, de la omnipotencia a la humildad, y que corporalmente se manifiesta en la transformación del tono, de la postura, que se traduce en un paso a la apertura sobre unos buenos apoyos con una nueva mirada más libre y más compasiva.

Para terminar, voy a contar una anécdota a modo de resumen que ilustra bastante bien lo que ha sido mi exposición. El año pasado el día que comenzaba el curso de Práctica Psicomotriz Educativa en Madrid, al hacer la ronda de presentaciones, una mujer de mediana edad explicaba su motivación para hacer el curso porque al año siguiente se iba a hacer cargo de la dirección de la etapa de infantil de su colegio y una buena amiga, directora también de una E. I. le había dicho que lo hiciera con nosotros "porque allí no se qué las hacen pero cuando terminan, todas caminan diferente". Pues eso, que desde la Práctica Psicomotriz podamos seguir cambiando el paso a muchas personas, niños o adultos.

Muchas gracias.

Entrevista

Mary Ángeles Cremades, Sabine Michiels y Anna Luna

Aprovechamos la jornada sobre agresividad que organizaron la AEC y la ASEFOP en Vilanova i la Geltrú para hacer algunas preguntas a Mary Ángeles Cremades, Sabine Michiels y Anna Luna, sobre los temas que allí expusieron.

Mary Ángeles Cremades

Has hablado de que la agresividad hay que entenderla como una fuerza vital, como un impulso, como un exceso. Que hay la necesidad de otro para su adecuada canalización. Y también has hablado del trabajo que realiza ese otro, para, como profesional ayudar al niño que presenta dificultades para expresar su agresividad. ¿Cuál es la importancia de la formación de la persona que trabaja con niñas y niños agresivos?

Creo que en un mundo en el que la violencia está tomando carta de naturaleza en distintos ámbitos sociales, comprender bien el origen de la agresividad y su evolución en el ser humano en crecimiento, es indispensable para cualquier persona que trabaja con niños o adolescentes. Si entendemos la agresividad, no como una fuerza destructiva sino como una energía, una fuerza pulsional que toma diferentes caminos de expresión según hayan sido las relaciones de transformación, precisamente de esa pulsión inicial, ante un comportamiento agresivo siempre nos haremos la pregunta: ¿qué relación tengo que ofrecer a esta niña o niño para que encuentre una vía diferente de expresión de su malestar?

En la medida en que hablamos de relación, entramos en juego con nuestra persona y por ello es indispensable conocer quiénes somos nosotros mismos frente a nuestra propia agresividad, cómo resolvimos en nuestra infancia la expresión de nuestra rabia, de nuestros impulsos y qué tiene eso que ver con el adulto que somos hoy en día, porque esos son los mimbres con los cuales vamos a tejer nuestras relaciones; entre otras, nuestras relaciones educativas y/o terapéuticas con las niñas y niños.

Por lo tanto, una buena formación personal me parece capital para las personas que trabajan con la infancia porque si no, como la agresividad afecta a

núcleos muy esenciales y primarios del ser humano, corremos el riesgo de estar reaccionando con comportamientos inmaduros, defensivos, incluso rivalizantes, que nos reafirman en una posición de dominio, pero que en modo alguno son constructivos para las niñas y niños porque no les aportan más recursos, sino, al contrario, les encierran y casi les condenan, aunque suene fuerte, a una repetición sin fin de los mismos roles o comportamientos.

¿Nos puedes hablar de formas de mostrar la agresividad?

Yo creo que cuando se habla de agresividad todos tenemos en la cabeza imágenes de comportamientos agresivos en niños y en adultos. El niño que pega, que necesita ir al cuerpo de los demás para descargar su pulsión, los gritos, la violencia verbal, el insulto, son distintas maneras de expresar a diferente nivel la agresividad.

Detrás de una agresión siempre hay una demanda profunda de relación y un déficit grave en la capacidad de comunicación por causas que pueden ser muy diversas y que habrá que valorar. En los niños hay un aspecto evolutivo porque tienen que ir aprendiendo a expresar su necesidad de relación de manera matizada y aceptable; por eso no es lo mismo el niño que pega con tres años que el que lo hace con siete o con doce. A partir de una edad, siempre que hay faltas de respeto a la integridad corporal, estamos ante manifestaciones de violencia intolerables que hay que atajar.

Pero la agresividad también escoge caminos más sutiles y se puede expresar a través de comportamientos manipuladores, chantajistas, de la queja permanente o la impertinencia, que son los resquicios por los que se expresa el malestar interior que no podemos reconocer como tal y que vamos vertiendo sobre los demás.



Hay otras manifestaciones de la agresividad de las que nos ocupamos menos porque son menos molestas en el ámbito social, pero no por ello menos graves, y es la agresividad que se vuelve contra uno mismo. Cuando hay un entorno rígido, poco atento a las necesidades del niño en el que los niveles de juicio y autoexigencia son excesivos o al menos el niño lo vive así, ante el riesgo de perder el afecto de los que le rodean vuelve la agresividad contra sí mismo, anulando su deseo y autocastigándose incluso en sus necesidades más básicas, como puede ser la alimentación.

¿Qué emociones esconde la agresividad? ¿Rabia? ¿Miedo? ¿Tristeza?

Creo que las reacciones agresivas siempre tienen que ver o bien con el miedo, es decir, el ser humano se siente amenazado, inseguro al nivel que sea, y ante el temor, reacciona de forma agresiva como defensa ante algo que le supera porque no puede representarlo, o bien por la rabia provocada ante una frustración.

La mayoría de las reacciones agresivas cotidianas, incluso en los adultos, tienen que ver con que alguien no nos da lo queremos, lo que esperamos y esto lo vivimos como una negación, no a la demanda o la expectativa concreta, sino hacia la persona en su totalidad, provocando en consecuencia reacciones desproporcionadas. La tristeza aparecería como consecuencia de la toma de conciencia del comportamiento o reacción desajustada ante las personas a las que apreciamos.

Desde la psicomotricidad, ¿cuáles son los principios básicos para trabajar la agresividad? ¿Cuáles son los medios para canalizarla? ¿Hay espacio para mostrarla sin juzgarla?

Yo creo que la sala de psicomotricidad es un lugar privilegiado para jugar la agresividad sin ningún tipo de juicio; allí se desculpabiliza, se transforma y encuentra una vía de expresión simbólica profundamente satisfactoria y estructurante para las niñas y niños.

La clave está en la palabra "jugar", es decir que van a poder establecer una dinámica en la cual van a vivir con placer, y no con culpa, ese movimiento que va del interior al exterior de sí mismo; hay algo que expresan, que sale, que sacan, que echan fuera sin que sea reprimido, afeado o castigado, por tanto, sin que sea "peligroso" para el entorno que le rodea, que es lo que le genera culpa y les hace sentirse



"malos". Madurar en gran medida es aprender a canalizar los impulsos de forma socialmente aceptable y la práctica psicomotriz ofrece la posibilidad de hacer la transformación de esta energía de vida de una manera fácil, vital y muy eficaz.

Sinceramente, creo que una de las genialidades de Bernard Aucouturier es la presencia en el dispositivo de la sesión de la torre de módulos instalada como una invitación al niño a producir ese movimiento aparentemente destructivo, visto desde el exterior, pero tan enormemente rico desde el punto de vista de la construcción y maduración psicomotriz del ser humano.

Tenemos que pensar que en la sala, el niño no sólo descarga y expresa sino que también se nutre interiorizando nuevas sensaciones positivas de sí mismo, lo que le permite ir adquiriendo una calma interior que favorece una mayor apertura hacia el entorno, y así vemos que los niños son capaces de esperar, de tener en cuenta al otro, de cuidar de sí mismos, de colaborar y un sin fin de otras conquistas que armonizan sus relaciones con el mundo que le rodea.

Sabine Michiels

Sabine Michiels es fisioterapeuta, terapeuta psicomotriz y formadora de la Escuela Belga de Práctica Psicomotriz (Asefop). Su participación en la jornada tuvo por título "¿La terapia psicomotriz puede ser un facilitador de la expresión de la agresividad en el niño que presenta un rechazo alimenticio?"

Su participación en la jornada tuvo por título "¿La terapia psicomotriz puede ser un facilitador de la expresión de la agresividad en el niño que presenta un rechazo alimenticio?"

¿La manera en que han sido acogido estos niños en el comienzo de su vida, la calidad de los vínculos que establecen, la fortaleza de su identidad, de su autoestima, son elementos que se muestran en la agresividad que aparece en su expresividad motriz?

Los comienzos de la vida de estos niños (con rechazo alimentario) han sido difíciles de golpe. Los trastornos alimentarios se han instalado muy pronto, en las primeras semanas de vida; el origen de estos trastornos puede ser somático, pero se deslizan muy rápido hacia la esfera relacional.

Estos trastornos han necesitado intervenciones medicalizadas con el fin de asegurar la supervivencia del bebé. Incluso si en la actualidad los servicios hospitalarios están atentos a ofrecer al bebé que sufre un Holding (sostenimiento) y un Handling[1] (manipulación/cuidado del bebé) de calidad, es evidente constatar, retomando la historia de estos niños, que no han podido vivir suficientemente experiencias sensoriales y emocionales propicias para instalar una unidad corporal de placer.

Los momentos en que la madre amamanta a su bebé, son momentos esenciales para él para tener muchas experiencias tónicas y sensoriales. Estas experiencias en este dialogo tónico-emocional permiten al bebé crear un vínculo con el otro y crear representaciones de aquéllas. Es así, apoyándose en estos vínculos, como el niño va a poder tomar distancia, diferenciarse y vivir una relación de apego.

1. Nota de la redacción: Holding y Handling son dos conceptos que Winnicott utiliza para referirse a la "madre suficientemente buena".



En el niño que presenta un trastorno alimentario, y más generalmente con los niños que me he encontrado y que presentaban enfermedades graves en los primeros momentos de vida, las relaciones se construían sobre una carencia mutua: por un lado la del niño, pero también la de la madre.

Esta carencia de corporalidad es la que pueden expresar las madres en el marco de las sesiones de terapia madre-hijo, o en el marco de las entrevistas con los padres, recordando a menudo otras carencias. Ello provoca en estos últimos una dificultad al ver a su hijo tomar distancia frente a ellos.

Se observa pues en estos niños una autoestima frágil, una dificultad de poder exteriorizar sus movimientos pulsionales. Estos movimientos son vividos por las madres como muy destructivos. El niño opta entonces por revertirlos sobre sí mismo.

¿Cómo podemos trabajar con estos niños que deciden agredirse y agredirnos, con el que nos sentimos descalificados, con dificultades para ayudarle? ¿Qué actitudes profesionales nos pueden ayudar?

En esta clínica tan particular el abordaje es pluri-

disciplinar. La terapia psicomotriz tendrá como objetivo permitir al niño vivir, en una dinámica de placer, experiencias sensoriomotrices y juegos de reaseguración profunda necesarios para superar las angustias arcaicas frente a las que él se ve confrontado. Pero también igualmente, dar oportunidad para que él pueda descargar esos movimientos pulsionales sin culpabilidad y sin el riesgo de ver que el otro pueda ser destruido.

Otra parte del trabajo está igualmente centrado en el acompañamiento del niño en las comidas. Cuando estos profesionales se ven confrontados con los rechazos alimentarios, pueden ser percibidos por los intervinientes a la vez como una violencia contra sí mismo, pero también una violencia contra el otro, un rechazo a aceptar los objetos buenos que nosotros le proponemos. Nos encontramos como los padres, confrontados a toda una serie de sentimientos, emociones, toma de poder, agresividad, descalificación, angustia de muerte, etc.

Se hace un trabajo de acompañamiento, unos movimientos transferenciales, unos cuidados. Este trabajo se hace con diferentes terapeutas implicados en la situación, y permite evitar una repetición del disfuncionamiento relacional.

¿Puedes hablar del tema de la alternancia de los estados tónicos en relación a la agresividad?

En los trastornos alimenticios, la expresión de la agresividad se realiza de un modo muy contenido: es sobre todo una forma de agresividad pasiva.

Cuando pienso en la alternancia de los estados tónicos en estos dos tiempos, que son un tiempo de tensión extrema y después un tiempo de calma que sigue a la descarga de esta tensión, descarga que puede manifestarse de maneras diferentes, hago unión con la propuesta de Suzanne Robert Ouvray que asocia la hiperactividad a la proyección y la hipotonía a la introyección.

Me gustaría ilustrarlo en dos contextos. El primero es el de la gestión de la crisis que son las descargas de agresividad, movimientos destructivos dirigidos hacia el otro. Durante la crisis nos vemos frente a estos dos tiempos: el tiempo en el que el niño proyecta fuera de sí su sufrimiento, y esto está acompañado de una gran descarga tónica, y el segundo tiempo en el que asistimos a una distensión tónica, que remite al niño a un movimiento de centración sobre sí mismo, poniéndole en contacto con los elementos intolerables, que pueden ser la fuente de nuevos movimientos destructores.

Como terapeuta psicomotriz, he trabajado sobre mi propia tonicidad en la gestión de la crisis. En los momentos en que debo contener al niño, trabajo mi propio tono, bien sea en lo referente a mi voz o en lo referente a mi cuerpo en su globalidad. Yo estoy suficientemente tónica como para hacer sentir al niño que yo estoy ahí, es decir, significarle que su agresividad no me destruye; pero tampoco demasiado para no crear una simetría tónica, lo que podría amplificar las tensiones.

En el contexto de la terapia, esta alternancia tónica unida a la proyección-introyección; se puede encontrar en los juegos de identificación con el agresor y, más en particular, cuando el agresor representa los "objetos malos internos del niño". De esta manera, el niño va a proyectar sobre nosotros los elementos amenazantes de su mundo interno. La destrucción simbólica del agresor que nosotros representamos, permite al niño asentarse, instalarse en un registro tónico más bajo, propicia la integración de lo que acaba de vivir. Este segundo tiempo puede parecerse a un movimiento de introyección.

Anna Luna

es pedagoga, terapeuta psicomotriz, formadora de la AEC (ASEFOP) y directora del Centro de Atención Temprana Rella (Barcelona). En la jornada habló sobre la agresividad en edades tempranas.



¿Cuáles son las necesidades básicas relacionales del recién nacido?

Sabemos que para el ser humano es absolutamente necesaria la relación con los otros, y dependiendo de cómo se organice en esta relación, podrá ser más o menos feliz.

Específico de este primer año será el descubrimiento y conquista del propio cuerpo a partir de las sensaciones, que son el aspecto más básico. Aunque en el inicio es de forma inconsciente, progresivamente las emociones se irán viviendo y formarán parte del desarrollo a partir del cual el niño irá configurando su individualidad.

Como nos dice la Dra. Julia Corominas, La "autosensorialidad" coexiste, aunque todavía de manera parcial y rudimentaria, con las relaciones de objeto desde el principio de la vida.

¿Cómo actúa, cómo madura un niño que no se diferencia como individuo del otro? ¿Puede evolucionar? ¿Es determinante la edad en que se interviene para su posible evolución?

Las primeras relaciones son el inicio de toda una vida de relación: se hallarán en la base de todas las relaciones que posteriormente se vivirán.

El niño tiene al principio una total dependencia del adulto que le cuida; a medida que vaya conquistando su independencia, podrá diferenciarse del otro y, por lo tanto, mostrar sus iniciativas y deseos; y con ellos su capacidad de tolerancia a la frustración y de capacidad de adaptación. Ello le llevará a la madurez que le permitirá convertirse en un ser de acción en la sociedad.

La relación tiene que ver al menos con dos personas. Es importante que la madre se posicione ante su hijo con el deseo de acompañarle en su crecimiento. Es determinante la actitud de la madre, pues si toma a su hijo como objeto, es difícil para este niño evolucionar.

Estamos hablando de estructuras que se organizan desde las primeras experiencias de relación; por tanto, cuanto antes podamos intervenir ante las situaciones difíciles, más prevención de la patología realizaremos, evitando de esta forma un mayor sufrimiento.

"Cuerpo y psicomotricidad"

X Jornadas de Práctica Psicomotriz

El fin de semana del 4, 5 y 6 de noviembre se celebraron en Vitoria-Gasteiz estas jornadas que han supuesto un nuevo éxito por la participación de unas 450 personas y por el nivel de las ponencias presentadas.

La verdad es que, después de 20 años de la celebración de las primeras jornadas, es un sueño poder continuar suscitando semejante interés en torno a esta actividad. Así que manifestamos nuestro agradecimiento a todas las personas que acudieron a la llamada y que han hecho posible que podamos continuar con esta difícil aunque ilusionante labor, de seguir ofreciendo reflexiones y propuestas en torno a la educación y la ayuda a la infancia.

En esta edición el tema propuesto era Cuerpo y Psicomotricidad, que parece una obviedad, pero que perseguía profundizar en la lectura que nosotros hacemos de "cuerpo", como una de las bases de la intervención psicomotriz, algo que los tres ponentes que participaron dejaron en evidencia de una forma absolutamente clara y coherente.

José Ángel Rodríguez, Sabine Michiels y Myrtha Hebe Chokler nos hablaron de un cuerpo que va mucho más allá de lo orgánico, de lo fisiológico; un cuerpo que se entrelaza de forma dialéctica con el psiquismo y los afectos de la persona; un cuerpo que es base de la relación y de la autonomía; un cuerpo, en fin, que es factor y efecto de toda la vida relacional y del desarrollo global del sujeto.

Rodríguez, con la ponencia introductoria del viernes, nos situó en la realidad existencial y social de los cuerpos contemporáneos. Y nos llevó hasta la importancia esencial del juego del niño ("todo lo que se juega en el juego"). La práctica psicomotriz pone en valor "cuerpo - juego - acción - palabra -pensamiento - sentido - humanización -ser alguien para el otro/ser alguien para sí"

He aquí algunas ideas de las muchas que nos ofreció:

"El cuerpo no nace sino que se hace"

"La práctica psicomotriz es una ayuda aplicada, que toma la expresividad del cuerpo y del juego, como causa del lenguaje (historia) sobre la motricidad (organismo), para posibilitar que el sujeto encuentre un nuevo sentido a sus producciones (actos y dichos)" (Rguez. Ribas. 2001).

Y como gran objetivo, esta práctica trataría de "crear las condiciones que posibiliten que el sujeto invente una significación-comprensión-diferente, a sus producciones (actos o dichos, juegos o palabras), para poder situarse de otra manera en su propia vida (frente a su deseo y goce fantasmático)" (Rguez. Ribas. 2004).

"Lo que se hace y lo que se dice no son sino dos caras de la misma moneda". El cuerpo en acción del niño pequeño es el pensamiento de esa edad. La acción ya es palabra antes de ser dicha.



Ponencias:

Sabine Michiels nos habló el sábado por la mañana del tono y su ligazón con la vida relacional y afectiva del ser humano.

No podemos hablar del tono como algo separado del recorrido existencial y vivencial de la persona. Tenemos que hablar de una "estructura tónico-emocional" construida en el desarrollo del diálogo tónico-emocional que se establece desde el principio de la vida entre el bebé y el otro-madre.

Hablamos, pues, de una articulación entre lo somático y lo emocional que condiciona el desarrollo del niño. Michiels dio relevancia al valor funcional y relacional del tono.

Pudimos ver diferentes imágenes que ilustraron perfectamente la importancia de la relación tónico-emocional que se establece entre terapeuta y criatura en la práctica psicomotriz de ayuda (como un reflejo de la relación que se establece entre madre y bebé).

El resto de la mañana del sábado y toda la tarde, pudimos escuchar las siempre hermosas y claras palabras de Myrtha Chokler quien nos habló de la importancia de algunos ejes fundamentales en el desarrollo de la infancia:

- La importancia de lo social en el desarrollo individual.
- La necesidad de la existencia de un otro atento y respetuoso
- Dar la oportunidad al niño de ser sujeto de acción y no sólo de reacción.



La Señora Chokler entrelazó magníficamente sus ideas con las de Wallon, Vigotsky, Pichon-Riviere, Pikler, Szanto y Aucouturier, entre otros.

Destacó la necesidad de que los educadores trabajemos sobre todo en la creación de ambientes, entornos, que sirvan para que el niño desarrolle todas sus capacidades de acción y autonomía, extendiéndose en la parte final de su intervención en la génesis y desarrollo de las posturas y del movimiento, y su importancia en la construcción de la subjetividad.

El sábado terminó con el movimiento poético del grupo de danza Traspasos, que con sus "Metáforas en el espacio" escribió hermosas frases llenas de sentimientos que dieron cuerpo al final de una intensa jornada: Una vez más, cuerpo y emoción juntos.

José Ángel Rodríguez el domingo, en la recta final, realizó una clara exposición sobre los índices de la expresividad psicomotriz y diversos signos pertinentes en la observación, para poder tener en cuenta las dificultades y malestares de las niñas y

niños y poder ofrecer una respuesta ajustada.

En todo ello Rodríguez subrayó la importancia de las actitudes del educador a la hora del trabajo educativo. A continuación exponemos muy brevemente estas actitudes:

• Cada caso es único. Es sabido pero se deniega habitualmente. Se trata de recordar la particularidad de cada persona, su preciosa originalidad.

• Contextualizar.

• Dar tiempo, no invadir.

• No desconocer el deseo inconsciente, precisamente, porque el aprendizaje no está separado de los dramas vitales de cada sujeto (Cordié, 2003). Y viceversa, porque cada manifestación -síntoma- de sufrimiento se traducirá en lo que la escuela pone en juego, en el aprendizaje.

• No comprender "demasiado", lo que es una actitud con enormes efectos terapéuticos. El exceso de sentido y de aprendizajes depositados sobre cualquier disfunción, la prisa en el retorno al equilibrio, ahogan la llamada al testimonio de verdad que cada sujeto porta.

• Observar, escuchar.

• Acompañar, actitud fundamental en nuestra práctica. Acompañar, sin dejarse invadir, con una posición empática al modo pedagógico de la Grecia clásica. Desde una templanza segurizante, una docilidad disponible ante el otro que no necesariamente acepta todo. Dicha calidad del acompañamiento, si pudiéramos definirla así, está muy ligada a la propia formación personal del practicante.

• No proyectar, no seducir, no dramatizar.

• Enmarcar, limitar.

• Fomentar la elaboración, responsabilizar en el sentido dinámico del término, es decir, responder de uno mismo, poder hacerse cargo de los propios dichos y actos.

• Decir ¡No! Derivar. Toda omnipotencia acaba convirtiéndose en impotencia.

Sólo nos queda, para terminar este breve resumen de las X Jornadas repetir los agradecimientos que ya expresamos en el palacio Europa de Vitoria-Gasteiz: A la UNED de Bergara: a su director, Iñaki Esparza, y a las y los trabajadores de la secretaría. Así mismo a todas las personas voluntarias y colaboradoras que nos ayudaron en la organización. A los colegas de Hik Hasi. Gracias a las y los trabajadores del Palacio Europa por su disponibilidad y amable trato.

Gracias a Marixa Berriozabal, nuestra secretaria y, cómo no, a los ponentes. También nuestro especial agradecimiento a todas y todos cuantos llenaron con su presencia la inmensa sala del Palacio Europa.

Gracias a la ASEFOP (Asociación Europea de Escuelas de Formación en Práctica Psicomotriz), a la que pertenece nuestra Escuela, y de la que formó parte en su momento Myrtha Chokler, y de la que son formadores actualmente Sabine Michiels y José Ángel Rodríguez.

Y por fin, de manera muy entrañable a la alma mater de las jornadas, Nati Sánchez, la coordinadora.

Nos vemos en 2013. Ya estamos pensando, fantaseando, ilusionando esas nuevas Jornadas en las que tendrá especial reflejo el 25 aniversario de nuestra Escuela.

¡Hasta siempre!

cuenta tu experiencia

Annette Bauer
es terapeuta psicomotriz y formadora de GREPPA, escuela belga de la ASEFOP

Jugar a destruir

para construirse

Introducción:

Éste es el titulo que he elegido para ilustrar una fase de la terapia psicomotriz de un niño con autismo, de 5 años. He escogido hablaros de este momento, porque me ha parecido esencial para el cambio tónico-emocional del niño.

Esta modificación producida por nuestros intercambios relacionales ha permitido al niño abordar y descubrir los juegos de reaseguración profunda, que le han permitido atenuar sus angustias colapsantes y su falta de unidad corporal.

El niño fue derivado al centro de tratamiento de niños con autismo donde yo intervengo como terapeuta psicomotriz. El diagnostico señala un estado de autismo con retraso psíquico.

El niño ilusiona: a los 4 años conoce las cifras, ciertas letras, los días de la semana…. Tiene competencias que enmascaran su retraso relacional; los movimientos hacia los educadores no parecen afectados; está en un control permanente, y tiene que ser el primero en todo.

Dentro de su grupo de vida cotidiana parece querer agarrarse a los objetos: tiene que encontrar la misma taza; si no están los cubiertos que quiere, puede no comer; si cualquier cosa le contraría puede montar una crisis de cólera.

Los objetos tienen que ser utilizados siempre de la misma manera, estas repeticiones terminan por cansar a sus educadores, que tienen la impresión de ser ellos mismos "instrumentalizados". Las manifestaciones de angustia aparecen cuando se le coge un objeto o cuando se hace daño; entonces se tira al suelo y puede llorar durante mucho tiempo.

Da la impresión de imitar lo que hacen los otros niños del grupo. Sus intereses son restringidos y sus actividades son repetitivas y estereotipadas. Su nivel de lenguaje está poco elaborado y a menudo es difícil entenderle.

En el colegio, para todo lo escolar se muestra "como" ávido de aprender, pero cuando la profesora pone música en clase, no entiende nada y se aísla.

Sesiones en la sala:

La ayuda individual empieza en octubre de 2009 y realizo con él dos sesiones semanales de una hora en la sala de psicomotricidad. El objetivo de las sesiones va encaminado a dar al niño un continente corporal que le permita aplacar sus angustias y acceder a un continente psíquico.

En la sala de psicomotricidad durante las primeras sesiones:

• Se muestra conforme, escucha las consignas con atención y parece contento de venir a jugar conmigo.

• Está siempre en movimiento, se mueve mucho; la rigidez puede aparecer cuando corre.

• Su actividad preferida es construir con los bloques de goma-espuma, pero no se pueden caer porque si no, se enfada: construye sin poder jugar nunca a "destruir".

• Le gusta hacer siempre los mismos juegos con las pelotas: son juegos estereotipados que le permiten mantenerse a distancia; está solo en su juego y se organiza sin tenerme en cuenta.

• Para mí es difícil estar cerca de él, pues es como si yo no existiera; él no busca la proximidad.

• Su mirada es huidiza y evitativa.

• Él no pone interés, no está en el juego, pero ésta es la realidad que se juega entre nosotros, por lo que no puede perder y tiene que decidirlo todo.

• Es muy difícil hacer alguna cosa juntos; es como si yo fuera un intruso, como si yo me fuera a meter en su cuerpo, por lo que me mantiene a distancia.

• Se desnuda conscientemente al principio de cada sesión sin que yo se lo pida. ¿Podría ser para re-sentir mejor su cuerpo y tener mejores sensaciones en la piel?



• Me he dado cuenta de que, a veces, busca estar encerrado entre dos colchonetas, y que acepta una manta para ser tapado cuando se lo propongo.

Estas diferentes observaciones me han permitido llegar a la hipótesis de una falta de unidad corporal. Necesitaría vivir experiencias sensoriomotrices, experiencias de transformaciones de su cuerpo, experiencias de transformaciones recíprocas propuestas por la psicomotricista, que, cuando son vividas en un fondo de placer, van a permitir al niño reforzar su envoltura corporal y construir su psiquismo.

La emoción que forma parte de los intercambios tónico-emocionales y las repeticiones demandadas por el niño tienen que considerarse como una fuente de placer y factor segurizante.

Después de un año trabajando con este niño podría describir el sentido de sus acciones tal y como B. Aucouturier lo ha descrito en su último libro, Los fantasmas de acción. El tema que está en juego aquí es el siguiente:

• 4 años: Desayuno, comida y cena.

• Quiero alejarme de ti.

• Y para alejarme de ti, necesito tener poder sobre ti, ser omnipotente, vivir mi pujanza, mi placer, mi deseo de destruirte sádicamente para existir y construirme.

Pero hay otros elementos a tener en cuenta:

• Quiero acercarme a ti.

• Pero estoy angustiado, solo y abandonado.

• Quiero que me protejas para que pueda seguir "mi camino".

Conclusiones:

Para ayudar a este niño, ha sido necesario reencontrar un estadio arcaico, preverbal, puesto que la angustia sólo se expresa por la vía corporal; la angustia pasa por la vía tónico-emocional en resonancia con la del psicomotricista. Es ésta resonancia la que facilita que emerja la historia de sufrimiento del niño.

"La historia de ser víctima de un agresor" jugada a través del placer de destruir al psicomotricista, contiene la violencia de los contenidos inconscientes y atenúa la herida profunda del niño.

Se trata de una apertura que cierra la herida y que abre, al mismo tiempo, una vía a una dinámica de cambio, libera los deseos y los fantasmas de acción originarios. En nuestra terapia son las integraciones emocionales las que van a permitir reactualizar vivencias arcaicas para ayudar al niño a construirse.

Esto supone que el terapeuta funciona a un nivel psíquico arcaico, que condiciona su disponibilidad corporal y su ajuste tónico-emocional de manera que pueda ser ese "médium maleable" concepto de Mme. Milner, retomado por Rene Roussillon.

A raíz de un trabajo de análisis, Milner habla de su contratransfer agresivo y reactivo a la manera en la que un niño la trataba como "detritus". En lugar de rebelarse interiormente contra el hecho de ser tratada así, Milner ha podido aceptar dejarse considerar como un médium maleable (una especie de plastilina) sometida a la omnipotencia del niño.

Para que este proceso tome peso el objeto debe ser alcanzado y destruido –cambiar de forma- pero debe sobrevivir.

Este médium maleable debe tener 5 características:

• Ser indestructible.

• Extrema sensibilidad.

• Capacidad de transformación indefinida.

• Disponibilidad incondicional.

• Animación propia (quedarse muy vivo).

Así llegamos a una sesión que fue la primera de una serie en las que la destrucción simbólica era buscada y jugada de diferentes maneras por el niño, hasta el día en que me "enterró" completamente por todos los cojines de la sala; me dejó unos minutos sin hablar, sin moverse. Después vino tranquilamente a encontrarme mostrándome la salida.

A partir de esta sesión ya no me ha pedido nunca más jugar esta escena de destrucción:

• Jugar a identificarse con el agresor, jugando a ser agresor, desdramatiza el miedo de haber sido agredido; ahora es capaz de jugar el agresor (lobo, coco, ogro) para preservar su integridad. Ahora se deja aproximar, pide ser cogido, abrazado, llevado.



• Jugar a envolverse para sentirse mejor contenido y unificado.

• Ahora entra en situaciones de juegos de reaseguración profunda como jugar a destruir, puesto que si la angustia de destrucción permanece obsesiva, la pulsionalidad destructiva prohibida corre el riesgo permanente de invadir la vida psíquica y conducir al niño hacia una mutilación del placer de comunicar, de crear, de pensar.

• Jugar el placer sensoriomotor debe dar al niño la ilusión de realizar hazañas fabulosas, sobre todo, si el psicomotricista le admira. La ilusión es el trampolín hacia el progreso para conseguir y da una prueba de confianza en sí mismo. Requiere la implicación de la musculatura más profunda del cuerpo humano. Este juego permite también al niño experimentar el placer de su unidad corporal. Los excesos repetitivos son necesarios puesto que así el niño supera sus dudas, las reticencias tónico-emocionales y se libera también de sus angustias de caída.

• Jugar a esconderse, simbolismo de la búsqueda de la presencia y de la angustia de la ausencia, esconderse para ser encontrado y reconocido.

• Jugar a ser perseguido sin ser atrapado es el medio de asegurarse con respecto a la angustia de persecución, debida a un exceso de sentirse invadido; el niño juega con el miedo, y así anticipa los medios para evitarlo, y cuando el niño puede también a su vez perseguir al psicomotricista, triunfa sobre su angustia.

resumen

Carlos E. Caorsi

es profesor y filósofo, director del Instituto de Filosofía de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y docente del Departamento de Historia de la Filosofía (Montevideo, Uruguay).

La paradoja de Winnicott:

un enfoque filosófico de las nociones de relación y uso de un objeto (1)

Como podéis comprobar, este artículo no es un resumen de un libro que hayamos leído, como en otras ocasiones, pero lo incluimos aquí porque el autor hace referencia a Winnicott, tan importante en nuestra fundamentación, y tiene mucho que ver con el tema central de este número.

Los conceptos de "relación de objeto" y "uso de un objeto" pertenecen a ese tipo de conceptos teóricos que, por su acta de nacimiento, ofrecen no pocas dificultades a todo intento de hacer una precisión filosófica de los mismos. No en vano Winnicott nos alerta de que aceptemos las paradojas que subyacen a éstos, ya que sólo así podemos llegar a comprender su significación (2).

Son varias las razones que abonan esta dificultad. Por un lado, en la descripción y caracterización que Winnicott hace de estos conceptos, es necesario tener en cuenta cuando la misma es hecha desde la perspectiva de la tercera persona o de la primera. Así, por ejemplo, cuando habla de la "primera posesión no-yo" refiriéndose a los objetos transicionales, por momentos no sabemos si se trata de no-yo desde el punto de vista del observador (perspectiva de la tercera persona) o de no-yo en lo que respecta a las vivencias del bebé (perspectiva de la primera persona).

Por otro lado no está claro si todas las veces que utiliza el término "uso" de un objeto lo hace en el mismo sentido, o si debemos atribuir a esas distintas ocurrencias sentidos diferentes. Así por ejemplo, cuando también a propósito de los fenómenos y objetos transicionales, dice que de lo que se trata no es del objeto sino del uso de ese objeto (Winnicott [1971] pág. 14), no está claro si debemos entender el término "uso" en el preciso sentido que pretende otorgarle en el Cap. 6 de la misma obra. En un sentido parecería que no, si atendemos a la afirmación (Winnicott [1971] pág. 18 punto 2) según la cual, la zona de los fenómenos transicionales es una "zona intermedia de experiencia entre el erotismo oral y la verdadera relación de objeto"; y por otro lado, a la afirmación de que el uso del objeto supone una secuencia que va de la relación de objeto, pasando por la destrucción del objeto, al



uso del objeto. Claro que también podría llegarse a la conclusión contraria si se entiende que la cualidad de "verdadera" atribuida a la relación de objeto, en el pasaje citado tiene la finalidad de establecer una diferencia con lo que en sentido más estricto llama relación de objeto.

Por cierto, que la situación podría no ser del todo desesperante si tomamos a la ligera la conocida afición de Winnicott por las paradojas. Pero lo cierto es que eso no es una salida; una cosa son las paradojas y otra nuestras confusiones. De modo que aunque no espero aclarar en su totalidad estas dificultades, haré un esfuerzo por arrojar luz allí donde mis capacidades me lo permitan. Tal vez eso sirva para desbrozar un poco el camino a un intento de clarificación más profundo.

A efectos de llevar adelante este ensayo de clarificación conceptual, debo detenerme como paso previo en dos dicotomías propuestas por Winnicott y su rechazo de una tercera. Las dos dicotomías propuestas son la que comprende la estructura bebé-ambiente y la de creación y destrucción de un objeto. La dicotomía rechazada por insuficiente es la clásica entre realidad interior o personal y realidad exterior y compartida. Veamos muy someramente cómo se articulan las mismas.

Bebé-medio ambiente

La teoría del desarrollo en Winnicott se articula a través de la relación bebé-medio ambiente, el cual en este caso específico es provisto por la madre. En este sentido podemos limitar a la madre el medio ambiente relevante para el bebé. Que el bebé sin la madre no puede sobrevivir es una consecuencia de la natural indefensión del infante humano. Pero lo relevante en el planteamiento de Winnicott es el énfasis que pone en ciertas "cualidades objetivas" de la madre como imprescindibles para el desarrollo normal del bebé. Dichas cualidades son las que Winnicott incluye en el concepto de madre "lo suficientemente buena". Y la característica fundamental de la misma es la "preocupación maternal primaria".

Destacamos entonces de esta primera dicotomía lo decisivo de ciertas características "objetivas" del ambiente.

Creación y destrucción del objeto

La madre es pues quien satisface las necesidades del bebé. Veamos lo que pasa con esas necesidades desde el lado de este último. Dado el marco proporcionado por la madre, el bebé es capaz de concebir la idea de algo que podría satisfacer la creciente necesidad que surge de la tensión instintiva. Esto es lo que Winnicott denomina "creatividad primaria". Así, a instancias de la tensión generada por la necesidad, se produce en el niño la idea de que algo va a salir al encuentro de esa necesidad, aún cuando en principio no se pueda decir que el niño sepa lo que va a crear. En ese momento y en virtud de la preocupación maternal primaria, la madre provee el pecho coincidentemente con la necesidad del bebé.

Este encuentro genera en el bebé la ilusión de que él ha creado el pecho, el cual se constituye en un



objeto subjetivo bajo su control omnipotente. Así, la creación del objeto se produce en la intersección de la necesidad del niño y lo aportado por la madre.

Rechazo de una dicotomía

De acuerdo con esta descripción, la creación del objeto se produce en una intersección entre lo interno, "creatividad primaria", y lo externo, la adaptación de la madre a las necesidades del bebé, "la madre lo bastante buena". Si bien lo que resulta es un "objeto subjetivo", no es posible describir este fenómeno ni como puramente subjetivo ni como objetivo.

De hecho confluyen para que el mismo sea posible tanto lo subjetivo como lo objetivo. Es en ese sentido como Winnicott sostiene la insuficiencia de la dicotomía tradicional subjetivo-objetivo. La descripción de este tipo de fenómenos supone una tercera zona intermedia entre ambas, que denominará zona de la ilusión, zona por excelencia de los fenómenos transicionales.

Relación de objeto y uso del objeto

Hecha esta breve síntesis de algunos de los conceptos winnicottianos que necesitaremos para la clarificación que nos proponemos, podemos entrar de lleno al tema que nos ocupa.

Lo primero que debemos precisar es de qué estamos hablando cuando usamos los conceptos de "relación de objeto" y "uso del objeto". En un sentido estrictamente formal, y más allá del uso del término "relación" en uno sólo de estos conceptos, en ambos casos se trata de una relación. O sea que tanto la "relación de objeto" como "el uso de un objeto" pertenecen a la categoría de las relaciones. Ambas son además relaciones diádicas, es decir que se dan entre dos individuos.

Podemos denominar a esos individuos sujeto y objeto respectivamente. De acuerdo con esto, tanto la relación de objeto como el uso del objeto son relaciones que se establecen entre sujeto y objeto. Podríamos decir que entre los distintos tipos de relaciones que se pueden establecer entre un sujeto y un objeto se encuentran la de "relación de" y la de "uso del".

De acuerdo con esto las diferencias entre ambas van a estar dadas por el "tipo de relación" que cada una es. Sin embargo, al entrar a considerar esas diferencias no podemos olvidar la perspectiva (de la tercera o primera persona) desde la cual realizamos dichas consideraciones, ya que en algunos casos ambas pueden coincidir desde una perspectiva y diferir desde la otra. Las diferencias que Winnicott considera podrían caracterizarse desde los siguientes cuatro puntos de vista: Desde la identidad de los objetos entre los cuales se dan esas relaciones.

1) Desde el control que la relación permite ejercer al sujeto sobre el objeto.

2) Desde las modalidades del objeto.



3) Desde la persistencia del objeto.

Veamos cada una de ellas.

1. Diferencia en cuanto a la identidad de los objetos

En lo que a este punto se refiere, se hace imprescindible precisar la perspectiva desde la cual las diferencias se establecen, ya que como veremos los resultados son diferentes en ambos casos.

Así, desde la perspectiva de la tercera persona, tanto en el caso de la relación como en el del uso, sujeto y objeto son entidades diferentes. Sin embargo, desde la perspectiva de la primera persona en tanto que en el caso de la relación, sujeto y objeto coinciden (3), en el del uso sujeto y objeto son diferentes.

2. Diferencias en cuanto al control del objeto por el sujeto



Aquí parece que sólo cabe la perspectiva de la primera persona ya que la experiencia de control es, en el caso que nos ocupa, un fenómeno fundamentalmente subjetivo. En este caso la diferencia estriba en que en tanto que en la relación de objeto el sujeto controla omnipotente al objeto, en el caso del uso el objeto ha escapado al control omnipotente del sujeto. Ha sido ubicado, en palabras de Winnicott, fuera de la zona de control omnipotente.

3. Diferencias en cuanto a las cualidades del objeto

Aquí de lo que se trata es de si las cualidades que en la relación se le asignan al objeto son cualidades objetivas de éste o no. Así, en el caso de la relación de objeto las cualidades asignadas al objeto no son sus cualidades objetivas, sino que son resultado de las proyecciones del sujeto. El objeto se reduce en este caso a ser un manojo de proyecciones del sujeto (4).

De modo diferente, en el caso del uso las cualidades relevantes del objeto son sus características propias reales.

4. Diferencias en cuanto a la persistencia del objeto

En este último caso, las diferencias se establecen en virtud del carácter continuo o discontinuo del objeto. El objeto de la relación de objeto es un objeto discontinuo o inconstante en términos de Winnicott.

En efecto, existe en tanto que es creado por el bebé y deja de existir en tanto que es destruido por el mismo. El objeto es así la suma discontinua de todas las creaciones del mismo por el bebé. En cambio en el caso del uso del objeto, éste ha adquirido una continuidad espacio-temporal resultado de su independencia respecto del bebé y de sus necesidades. El objeto ya no será creado sino que será encontrado.

La secuencia evolutiva de la relación de objeto al uso del objeto

Hasta el momento nos hemos limitado a consignar las diferencias señaladas por Winnicott entre la relación de objeto y el uso del objeto.

A efectos de poder aclarar un poco más la diferencia entre ambas nociones, será necesario que nos detengamos en la secuencia evolutiva que va de la relación al uso. Podríamos esquematizar dicha secuencia evolutiva del siguiente modo: Relación del objeto - destrucción del objeto - uso del objeto.

Como vemos, la enumeración de la secuencia saca a luz una de las paradojas a las que Winnicott es tan aficionado. Si el objeto ha sido destruido, ¿cómo se puede usar? Por otra parte, coloca en el lugar central la destrucción del objeto, uno de los elementos de la dicotomía que tratamos y que exprofeso nos hemos limitado a mencionar sin decir casi nada acerca de la misma. La razón de esto es que pensábamos detenernos en ella en el desarrollo que sigue.

Pero volvamos a nuestra secuencia evolutiva. Según hemos señalado, tanto la relación de objeto como el uso del objeto son relaciones. Ambas son relaciones que se dan entre un sujeto y un objeto. Siendo las cosas de este modo, explicar la referida evolución se reduciría a explicar de qué forma una relación que tiene características de una relación de objeto se transforma en una relación con las características del uso de un objeto. Es decir, cómo se va dando el cambio de cualidades que transforma una relación de objeto en el uso de un objeto.

De acuerdo con las cualidades diferenciales señaladas entre ambos tipo de relación, esa evolución supone que se produzcan los cuatro cambios siguientes:

1) Paso de la relación con un objeto-yo a un objeto no-yo.



2) Paso del control omnipotente del objeto a la pérdida de este control.

3) Paso de un objeto como manojo de proyecciones a un objeto con cualidades objetivas.

4) Cambio de un objeto discontinuo a un objeto continuo.

Veamos de qué modo la secuencia evolutiva puede dar cuenta de estas modificaciones. Como señalamos, la destrucción del objeto juega un papel central en este proceso. Sin embargo, debemos entender que esta destrucción no es una destrucción efectiva o real del objeto, sino una destrucción potencial, ya que precisamente es la supervivencia del objeto la que permite el pasaje de la relación al uso. Pero entonces, ¿cómo debe entenderse la destrucción? La actividad destructiva del sujeto está directamente vinculada con el ejercicio de su agresividad.

Sin embargo, Winnicott señala que no debemos entender que en su origen la agresividad corresponda a sentimientos tales como la ira que son sentimientos mucho más elaborados, sino a la motilidad primaria del bebé. O sea, que agresividad es sinónimo de actividad. En su opinión los impulsos fetales traen consigo un



descubrimiento del ambiente. El ambiente sería la oposición con que se tropieza en el movimiento, de modo que el mismo es experimentado durante el movimiento. Esta observación parece clara.

Si el bebé careciera de motilidad, si no pudiera ejecutar movimientos, no tendría forma de encontrar resistencias a los mismos. Y si no puede encontrar resistencias no tiene experiencia de una fuerza exterior a sí mismo.

Si bastara mi decisión de mover la mesa para que ésta se moviera, como en efecto sucede con mi brazo, no tendría forma de distinguir que la mesa, a diferencia de mi brazo, no es parte de mí. De este modo, según Winnicott, la oposición con que tropieza el movimiento permite un reconocimiento temprano de un mundo no-yo.

Teniendo en cuenta que la motilidad es la forma primaria de la agresión, veamos cómo juega ésta en la conformación del principio de realidad. El enfoque tradicional hace jugar a la realidad un papel fundamentalmente frustrante en la conformación del principio de realidad. La realidad es lo que meramente se opone a la satisfacción alucinatoria de deseos y será a partir de esa frustración como será necesario conformar un criterio de realidad, a través de la identidad de percepción, para que se autorice la descarga adecuada a la acción específica (5).

Desde este planteamiento la agresividad es reactiva a la experiencia de frustración. En Winnicott se ha producido una inversión: la agresividad no es reactiva al choque con la realidad sino que en tanto que motilidad, es previa a ésta. Será por lo tanto la agresividad la que permita ir estableciendo la diferencia objetivo subjetivo y no a la inversa.

Pero aquí hay otro punto que destacar y que se vincula con una de las dicotomías que señalamos más arriba. Frente al énfasis puesto por la concepción tradicional en el carácter frustrante de la realidad, Winnicott enfatiza el alivio y la satisfacción que la realidad proveerá frente a los efectos aberrantes de la fantasía sin frenos. Pero este énfasis puesto en el alivio y la satisfacción otorga a la realidad un papel mucho más central en el desarrollo evolutivo del bebé (6).

Ahora bien, como ya señaláramos, el objeto subjetivo se constituye a partir del encuentro de la creación del pecho por el bebé y el aporte efectivo del pecho por la madre. La repetición de estas experiencias va creando la ilusión de un objeto interno que es parte del yo (identificación primaria. Aspectos femeninos del sujeto).

Sin embargo, una madre lo suficientemente buena debe ser capaz también de desilusionar al bebé. La desilusión se produce introduciendo un tiempo entre la alucinación del pecho por el niño y la provisión de éste por parte de la madre. Se darían así momentos en que el pecho es alucinado y la satisfacción no se presenta. Sin embargo el bebé no sabe de ausencias:



la presencia real del pecho es un conjunto de sensaciones placenteras y la ausencia real del pecho es un conjunto de sensaciones displacenteras.

En tanto que no se distingue todavía entre la sensación y el objeto, en ambos casos estamos ante la presencia de un objeto, en tanto que en ambos casos hay sensaciones.

Sin embargo, la presencia de las sensaciones displacenteras es una presencia distinta de la de las sensaciones placenteras, dando lugar así a la presencia de un objeto subjetivo diferente: el objeto malo. Así, la ausencia del pecho real no es vivida como la ausencia del objeto subjetivo bueno, sino como la presencia del objeto subjetivo malo (7). Y este objeto subjetivo malo se impone al bebé aún cuando él no lo desee. Vemos con ello que en la constitución del objeto subjetivo malo se han producido dos de los cambios que se proponen para el pasaje de la relación al uso.

En tanto que el objeto subjetivo bueno cae bajo el dominio del control omnipotente, el objeto subjetivo malo escapa a éste. A su vez, en tanto que el objeto bueno es un objeto-yo, el malo, precisamente por escapar al control omnipotente, es un objeto-no-yo. Sin embargo, el resto de los cambios aún no se han presentado.

El objeto malo sigue siendo un manojo de proyecciones y sigue teniendo un carácter discontinuo. Estas otras dos características recién se van a lograr cuando se pueda dar el pasaje de la presencia del objeto subjetivo malo a la ausencia del objeto objetivo. Es aquí donde se debe dar el paso por la destrucción del objeto y la supervivencia del mismo a dicha destrucción.

Tal vez este pasaje pueda aclararse por el proceso de desilusión: Como vimos, una madre lo suficientemente buena introduce una demora entre la alucinación del pecho por el niño y su presentación.

Es en esa espera donde se conforma el objeto malo con el correspondiente desarrollo de la agresividad. Sin embargo, la madre lo suficientemente buena presenta el pecho al bebé antes de que éste caiga en una angustia inimaginable.

Si el pecho no es aportado en el momento adecuado, la tensión en el bebé aumenta y las sensaciones displacenteras son vividas retaliativamente por el niño como ataques del objeto malo. En ese caso habría una efectiva destrucción del objeto, ya que como señala Winnicott, que el objeto haya sido destruido, no significa que no tome represalias. Sin embargo, si el pecho es presentado al bebé con una dilación adecuada, la aceptación del mismo por el bebé calma sus ansiedades de haberlo destruido.

La repetición de este proceso daría lugar a la secuencia narrada por Winnicott: "Después de "el sujeto se relaciona con el objeto" (alucina el pecho, objeto subjetivo) viene "el sujeto destruye al objeto" (dilación introducida por la madre, objeto subjetivo malo, fantasía de destrucción del objeto); y después puede venir "el objeto sobrevive a la destrucción por el sujeto" (la madre aporta el pecho con la dilación adecuada)" (8).

La repetición de esta secuencia permite que el objeto vaya perdiendo las características de ser un haz de proyecciones y adquiera una continuidad;



continuidad que podría entenderse como la supervivencia del objeto en los momentos en que es destruido en la fantasía. Podríamos suponer que, una vez que la madre instaura la dilación a la que nos estamos refiriendo y finalmente provee al niño del pecho, el estado del niño no es el de la creatividad primaria, previo a esa dilación. El pecho se presenta aún cuando el niño no lo ha creado.

De este modo, una vez que este proceso se ha operado, el niño está en condiciones de "relacionarse" con el objeto en la modalidad del uso del mismo.

Bibliografía

• BERQUEZ, GERARD: **"Conceptualización psicoanalítica del Self"** en Dores R. y Otros, 1991. (pág. 147).

• DAVIS, MADELEINE Y WALLBRIDGE, DAVID: **"Boundary and Space: An Itroduction to the work of D. W. Winnicott"** Inglaterra, 1981. Versión española, "Límite y espacio. Introducción a la obra de Winnicott", Amorrortu Editores, Argentina, 1988.

• DOREY, R. Y OTROS: **"L'Inconscient et la science"**. Dunod, Paris 1991. Versión española. Amorrortu Editores. Argentina 1993. Con el título "El inconciente y la ciencia".

• FREUD, SIGMUND: **"Proyecto de psicología"** en Obras Completas de Sigmund Freud. Amorrortu Editores. Argentina, 1985. Vol. I Págs. 323-436.

• WINNICOTT, W. D.: **"Playing and Reality"**, Tavistock Publications, London, 1971. Versión española, Editorial Gedisa, Barcelona, España 1990, con el título "Realidad y Juego".

Citas:

(*) UDELAR. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Instituto de Filosofía.

(1) Este trabajo fue presentado en el "III Encontro Latinoamericano sobre o Pensamiento de Winnicot". Grupo de Estudios Psicoanalíticos de Pelotas. 2, 3 y 4 de Diciembre de 1994. Gramado - RS - Brasil. Una primera versión del mismo apareció en la Revista Persona, N° 1, 1998 Universidad de Lima, Perú. Facultad de Psicología. Algunos errores tipográficos que he constado en la referida versión, así como también algunas oscuridades en su redacción, motivaron la publicación de esta versión corregida.

(2) "Este paso (de la relación al uso) significa que el sujeto destruye el objeto. Sobre esa base el filósofo de gabinete podría argumentar que por consiguientes no existe, en la práctica, el uso de un objeto: Si este es exterior, es destruido por el sujeto. Pero si el filósofo abandona el sillón de su gabinete y se siente en el suelo con su paciente, encontrará que hay una posición intermedia". (Winnicott [1971] pág. 121).

(3) "Dos bebés se alimentan a pecho. Uno (se refiere al caso de la relación de objeto) se alimenta de la persona, pues el pecho y él todavía no se han convertido (para él) en fenómenos separados." (Winnicott [1971] pg- 120. La cursiva es nuestra).

(4) Habría que precisar que aún en este caso las modalidades del objeto podrían ser las objetivas en el caso en que hubiera una coincidencia entre las cualidades proyectadas y las reales. Sin embargo lo que importa es que es vivido como teniendo esas cualidades porque las mismas le han sido proyectadas y no porque en realidad las posee.

(5) Cf. Freud. S. [1895].

(6) "He tratado de desarrollar el tema de que lo que tanto Freud como Klein eludían de ese modo era el de las consecuencias de la dependencia y por tanto de factor ambiental (Winnicott, 1960b). Si en verdad la dependencia significa eso, dependencia, la historia de un bebé no se puede escribir en términos de él solamente. Hay que describirla además en términos del ofrecimiento de un ambiente que satisface las necesidades de dependencia o no logra satisfacerlas". Winnicott, D. W. [1971] pág. 100.

(7) Cf. Berquez, Gerard. "Conceptualización psicoanalítica del Self" en Dorey, R. y Otros [1991]

(**8)** Cf. Winnicott, D. W. [1971], pág. 121. Las expresiones entre paréntesis son nuestras.

informaciones

Luzaro, Escuela de Psicomotricidad de Bergara

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

Formaciones
En Enero del 2012 se iniciarán la 25ª promoción bienal de Práctica Psicomotriz Educativa y la 4ª promoción de Práctica Psicomotriz de Ayuda.
Si tenéis interés en la formación de Práctica Educativa, cuya 26ª promoción se iniciará en enero del 2013, os recordamos que hay que cumplir, entre otros requisitos, el de haber realizado uno de los cursos de sensibilización organizados por nuestra escuela. Dadas las características de estos cursos, la asistencia deberá ser completa.

Cursos de sensibilización
Os ofrecemos tres cursos de sensibilización:
- Durango: Landako eskola. Murueta, 20. 9, 10 y 11 de marzo de 2012.
- Trintxerpe Pasaia: Karmengo Ama ikastetxea; Ulia Etorbidea. 18, 19 y 20 de mayo de 2012.
- Vitoria-Gasteiz: Calasanz ikastetxea, Eskolapioak. Federico Baraibarl, 36. Judizmendi auzoa. 14, 15 y 16 de septiembre de 2012.

Los tres cursos tienen el mismo horario: viernes de 18:00 a 22:00 h.; sábado de 9:00 a 13:00 h. y de 14:00 a 19:00 h.; domingo de 9:00 a 15:00 h.

Formación permanente para el ex-alumnado
Si te interesa puedes recibir información sobre nuestras propuestas de formación permanente en la dirección mberriozabal@bergara.uned.es

Homologación interna en la ASEFOP
Os recordamos también que hay un acuerdo interno de la ASEFOP, por el que todas las escuelas pertenecientes a esta asociación nos homologamos mutuamente la formación, por lo que cualquier persona que se haya formado en una de ellas puede acceder a las formaciones que imparten las demás en igualdad de condiciones.

Actualización de e-mail
No nos cansamos de insistir en la conveniencia de que nos hagáis llegar vuestras direcciones electrónicas, igualmente si las cambiáis. Es la vía más eficaz de información.

Cursos de sensibilización
Como siempre, os ofrecemos tres cursos de sensibilización, que son requisito para acceder a la formación bienal de Práctica Psicomotriz Educativa:
- Durango: Landako eskola. Murueta, 20. 9, 10 y 11 de marzo de 2012.
- Trintxerpe Pasaia: Karmengo Ama ikastetxea; Ulia etorbidea. 18, 19 y 20 de mayo de 2012.
- Vitoria-Gasteiz: Calasanz ikastetxea, Eskolapioak. Federico Baraibarl, 36. Judizmendi auzoa. 14, 15 y 16 de septiembre de 2012.

Los horarios son iguales en los tres cursos: viernes de 18:00 a 22:00 h.; sábado de 9:00 a 13:00 h. y de 14:00 a 19:00 h.; domingo de 9:00 a 15:00 h.

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: mberriozabal@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 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
944668370 - 615782090
ugatz@hotmail.com

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

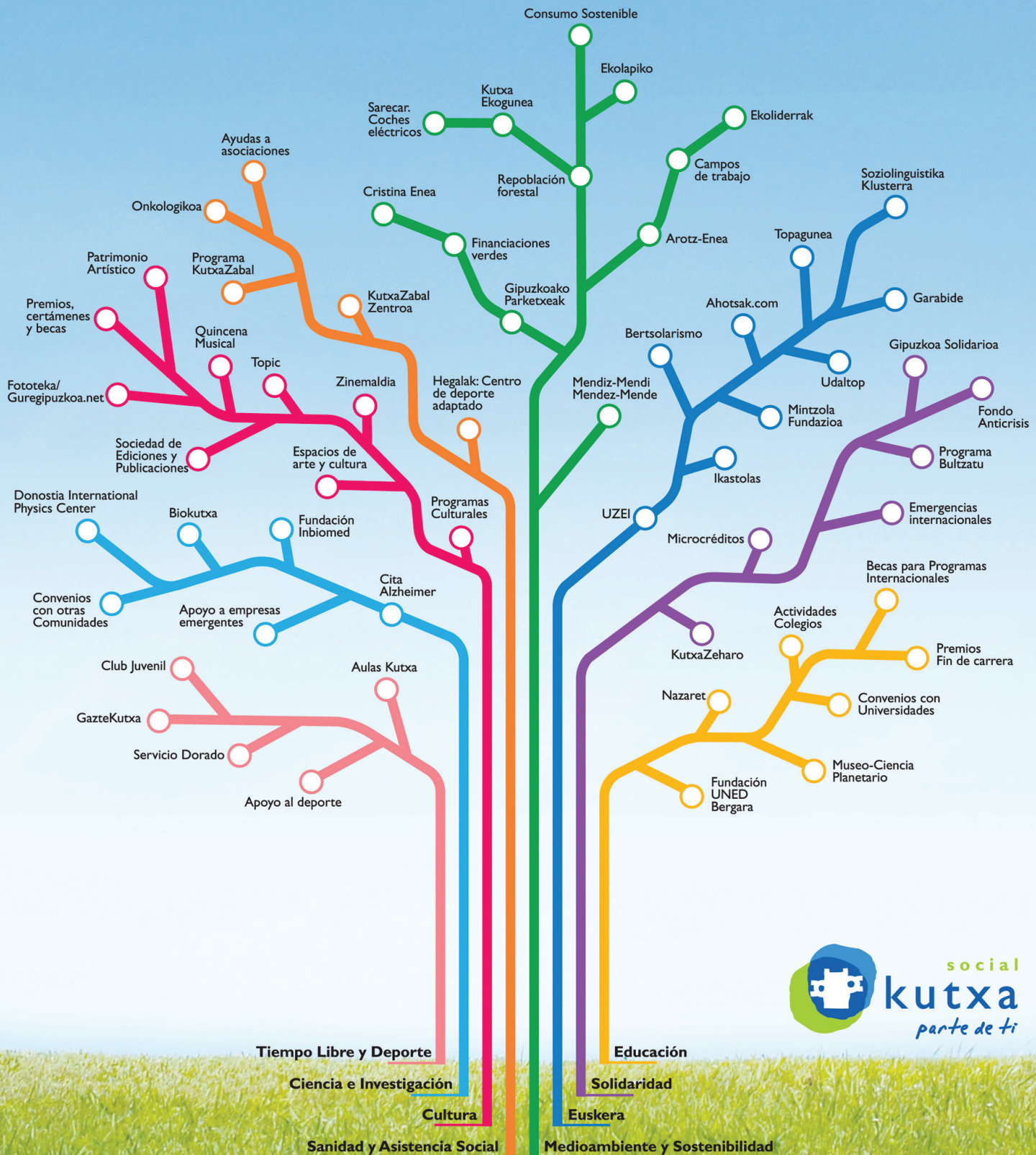
Psikomotrizitate Laguntza Zentrua
Ezozi Arizaga - Garbiñe Azurmendi

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

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

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*