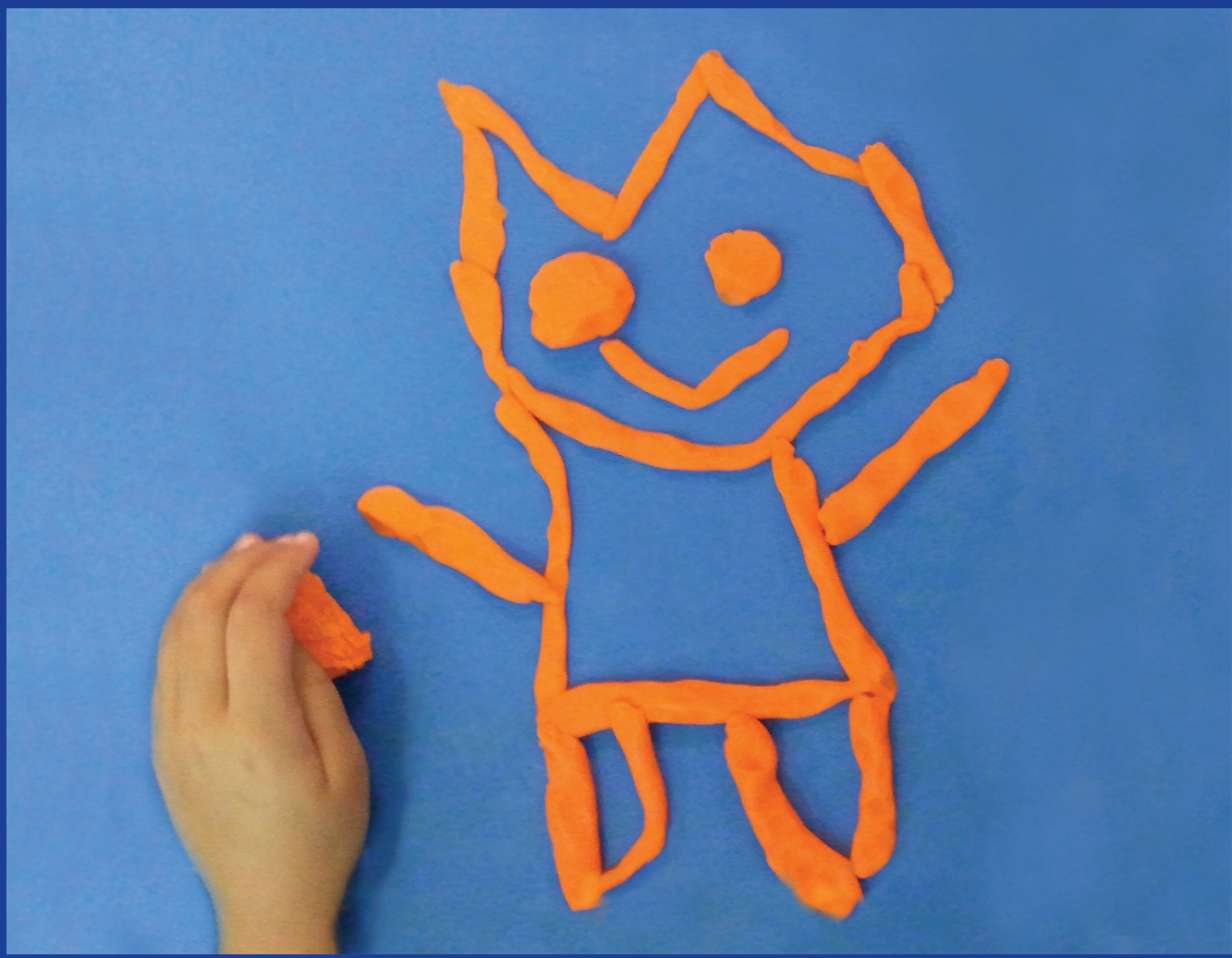
cuadernos de Psicomotricidad

UNED BERGARA
Escuela de Psicomotricidad

Psikomotrizitateko kuadernoak

n° 43 - 1ª época
Mayo de 2012
5,50 €



Alfredo Waisblat Wainberg

Claire Rueff-Escoubès

Álvaro Beñaran, Arantza Iruretagoyena, Uxue García Magriñá

Melissa Valdivia

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. 4801 I-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

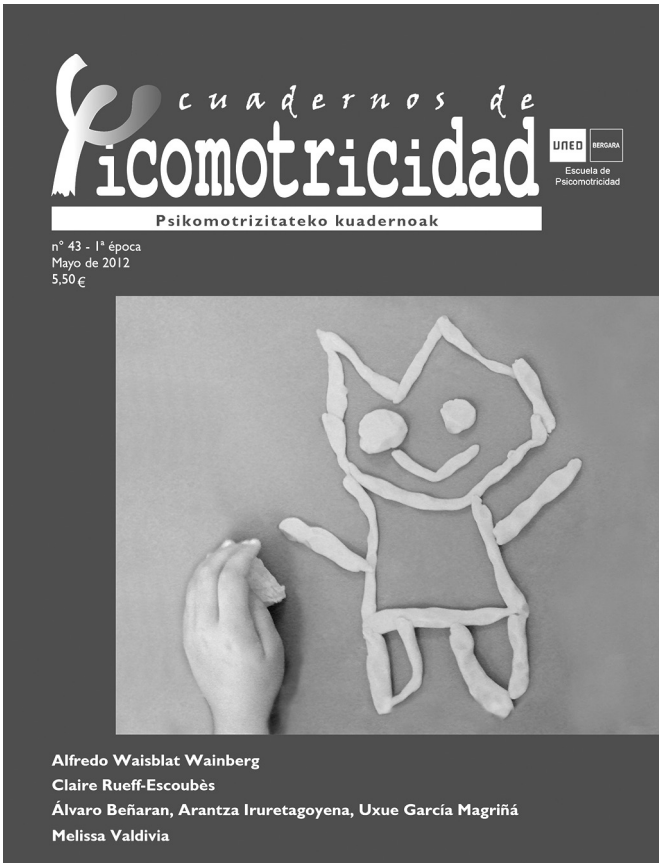
Terapéutica
- Ayuda al niño/a a superar las dificultades que pueda encontrar en su desarrollo.
- Apoyo familiar y escolar.

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



DIRECCIÓN:
Álvaro Beñaran
Ricardo Fernández

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

DELEGADA PARA AMÉRICA LATINA:
Melissa Valdivia

COLABORADORES:
Alfredo Waisblat Wainberg
Claire Rueff-Escoubès
Álvaro Beñaran
Arantza Iruretagoyena
Uxue García Magriñá
Melissa Valdivia

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 social

Sumario

EDITORIALA 5

EDITORIAL 6

DOSSIER

Alfredo Waisblat Wainberg: "La atención de la desatención" (una mirada crítica sobre el TDAH) 7

Claire Rueff-Escoubès: "El Dispositivo Institucional Mendel" de lo psicofamiliar a lo institucional 15

CUENTA TU EXPERIENCIA

Álvaro Beñaran: "A propósito del Dispositivo Institucional Mendel" 27

Arantza Iruretagoyena: "El Dispositivo Institucional Mendel"

Uxue García Magriñá: "Mendel, espacio de inclusión necesario para la relación"

RESUMEN

Melissa Valdivia: Límites afectivos: "una manera de sostener en el vínculo" 35

INFORMACIONES 40

editoriala

Arreta jarri. Protagonismoa eman eta protagonista izan. Identitateen topagunea, gizarte honetan, gaur egun, suertatzen zaizkigun edo aukeratzen ditugun egoera guztietan, era guztietakoetan.

Sekulako erantzunen bila dihardugu, gure zalantzak eta kezkak aseko dituzten mito, sinesmen eta modeloen bila, alegia. Gure erruduntasunak, gure antsietateak eta gure ezinegonak baretuko dituzten mezuak behar ditugu.

Eta bilaketa horretan itsutu egiten gara, ez gara konturatzen gugan dagoela giltza, gure esku dagoela egintza txiki-handiekin gure izaera osatzea, egunero-egunero. Egintza autonomoa esaten diogu horri, gure "ekintza-ahalmena" (Gerard Mendel).

Plazer hutsa da 43. zenbaki honetan hainbaten eta hainbaten esperientziak irakurtzea: munduko hainbat lekutan -leku ezberdin, baina elkarren antza duten lekuetan- hainbat pertsonak, profesionalek, ikaslek... bizi izan dituzten esperientziak aurkituko ditugu ale honetan, energia guk geuk sor dezakegula erakusten digutenak, beste batek noiz emango zain egon gabe.

Gure arazoen konponbidea kanpoan ikustea. Gure desioak lortzeko bidea kanpotik etorriko dela pentsatzea gure nortasunari uko egitea baino ez da, guk geuk egiteko eta izateko gai garela ukatzea.

Gaur egun bizi garen gizartean zabaldu egin da erantzukizun gabe bizitzeko joera. Azalpenak ematerakoan, genetikara, gizartera ("horrela da", "gizartearen arabera..."), ...kanpora jotzen dugu.

Ardurak hartu behar ditugu, gugan eta gure ingurukoengan eragina daukaten kontuen ardura hartu behar dugu gure gain. Ko-protagonistak izan behar dugu. Protagonista bihurtzeak berekin dakar gure gain zamak hartzea, erruduntasun sentsazioa ere bai inoiz. Eta poztasuna ere bai, IZATEAREN sentsazioa, bizirik egotearen sentsazioa, norbere buruaren jabe izatearen poza eta gure komunitatean gertatzen denaren parte izatearen poza. Merezi du ahaleginak.

Aspaldi honetan zabal-zabal dabil iritzi hau: "nik gauza bat baino ez dut nahi: ni pozik bizitzea eta nire seme-alabak pozik bizitzea..." Nolanahi ere, zoriontasuna ez da materiagabea, sentimendu bat da, etxebizitza bat, zimentarri sendoa behar duena: erantzukizuna eta errealitatearekin uztartuta egotea.

Psikomotrizitateko praktikan ez dugu ez ortodoxiarik, ez erantzun absoluturik, bideak ireki nahi ditugu. Umeek euren garapen-prozesuaz arduratzea nahi dugu, eta ume horiei arduratsu izateko giroa sortzen parte hartzen duten pertsona guztiei protagonismoa eman nahi diegu. Indibidualitatea eraiki nahi dugu, baina indibidualismoa elikatu gabe; bizitzako hasierako urteetan segurtasun psikologikoko oinarriak ipini gura dizkiegu, sozializaziora eta elkartasunera iristeko. "Ni beste batzuen artean", "Beste batzuen artean ni", "Gure artean".

Autonomia lantzeko prestakuntza-saioetan parte hartzea, heziketari eta mugei buruz hausnartzea. Gure egintzen ondorioak zuritzeko gaixotasunik ez sortzea.

Arreta jartzea. Adi egotea. Kasu egitea. Gure buruari kasu egitea. Besteei kasu egitea. Gutaz arduratzen uztea.

Jaso gure agurrik beroena

Prestar atención. Dar protagonismo y ser protagonista. Encuentro de identidades en todas y cada una de las diferentes situaciones que nos toca, o elegimos, vivir en esta sociedad, en este tiempo.

Andamos a la búsqueda de grandes respuestas, de mitos, creencias y modelos que satisfagan todas nuestras dudas, todas nuestras inquietudes. Mensajes que calmen todas nuestras culpabilidades, nuestras ansiedades y malestares.

Y eso, a veces, nos hace olvidar que somos nosotras y nosotros, en nuestro día a día, quienes podemos realizar pequeñas-grandes acciones que ayuden a construir-nos. Hablamos de nuestra acción autónoma, de nuestro "acto-poder" (Gerard Mendel).

Es un placer leer en este número 43 de nuestra revista las diferentes experiencias que desde lugares diversos, pero comunes, han protagonizado un grupo de personas, profesionales, padres, alumnado, etc., de-mostrándonos que se puede crear energía, que no hay que esperar a que nos la den.

Poner fuera la solución a nuestros problemas. Poner fuera la construcción del camino hacia la consecución de nuestros deseos, no es sino negar nuestra propia identidad, nuestra propia posibilidad de actuar, de ser.

Vivimos en una sociedad que tiende a des-responsabilizar. Todo se quiere explicar por la genética, la sociedad ("es así", "es que la sociedad…"), etc.

Es tiempo de responsabilizarnos, de tomar en nuestras manos aquello que afecta a nuestras vidas y a la de quienes nos rodean. Ser co-protagonistas. Aunque ello suponga admitir ciertas cargas, incluso cierta sensación de culpabilidad. Pero la satisfacción, la sensación de SER, de estar vivo, de sentirse dueño de uno mismo y partícipe solidario de lo que sucede en nuestra comunidad es algo que compensa todos los esfuerzos.

Se habla mucho ahora de que "tan sólo quiero ser feliz, que mis hijos sean felices". Pero la felicidad no es algo inmaterial, sino un sentimiento, una vivencia que sólo puede construirse sobre la base sólida de la responsabilidad y el encuentro adecuado con la realidad.

En la práctica psicomotriz no queremos construir ortodoxias ni respuestas absolutas, sino abrir caminos que den protagonismo a todas las personas que participan en la creación de los ambientes necesarios para que las niñas y niños de nuestra comunidad puedan tener la oportunidad de dirigir su proceso de desarrollo, construyendo su individualidad sin alimentar el individualismo, cimentando bases de seguridad psicológica en los primeros años de vida que permitan acceder a la socialización y a la solidaridad. "Yo entre otros". "Entre otros yo". "Entre nosotros".

Tomar la decisión de ser padres adoptivos, participar en dispositivos formativos de autonomía, reflexionar sobre la educación y los límites. No crear enfermedades que justifiquen las consecuencias de nuestros propios actos.

Prestar atención. Estar atentos. Atender a. Atendernos. Atenderles. Ser atendidos.

Recibid un atento saludo



Alfredo Waisblat Wainberg

es psicólogo, especialista en la Metodología de los Procesos Correctores Comunitarios (ProCC), así como miembro del equipo docente y coordinador del área clínica del Centro de Desarrollo en Salud Comunitaria "Marie Langer".

La atención de la desatención

Una mirada crítica sobre el TDAH

1. Introducción

El Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) atrapa hoy con insistencia nuestra mirada y la dirige, cada vez más, a una concepción de origen neurológico y a tratamientos medicamentosos, obturando otras interrogaciones acerca de lo que se trata.

En los talleres que realizamos para padres y madres con hijas e hijos con diagnóstico de TDAH, el nivel de confusión, de agobio, de impotencia, de culpa que traen, sólo se puede comparar con la intensidad de las peticiones de ayuda, desde la necesidad de "controlarles" y controlarse, o de poseer recetas y trucos para poder operar con un niño que está *"en su mundo"* o que *"no para quieto."*

Traen escenas de niños desplegadas en los espacios más diversos: niñas y niños que no se pueden quedar quietos un segundo mientras comen, que se pelean con amiguitos en el parque, sin capacidad de espera para la apertura de un paquete de patatas, niña y niños que en el cole no se enteran de nada, y que son sentados mirando a la pared o pegados a la mesa de la profe.

Pero también traen adultos que van corriendo detrás de ellos justificándoles y regañándoles, que dicen frases como "*le termino de dar de comer yo, si no me hace llegar tarde al trabajo"*, *"estarle encima me agota, es un sin vivir*", *"le termino de vestir yo porque si no llegamos tarde a todos lados*".

Profesores desbordados, agobiados y sin recursos: *"¡Mira lo que estás haciendo, no te enteras de nada"!* grita la profe mientras el niño no se entera de nada, *"¡ya no se qué hacer con él!, le premio, le castigo y le da igual"*. Un profesor nos decía que hoy en el aula tiene más TDAH que alumnos. Es claro que estas niñas y niños son reales y que vemos día a día en la vida cotidiana las escenas que traen los padres y madres.

Lo que no está del todo claro es por qué para atender esta realidad se estructura un "trastorno", cuya única terapia es una medicación sintomática y respecto de la cual, hasta los mayores valedores de la existencia del cuadro, reconocen que no hay pruebas que puedan certificar la presencia de un trastorno neurológico.



Es importante no perder de vista que las niñas y niños diagnosticados con TDAH *"no vienen solos"*, sino que están acompañados y solapados por padres y profesores agobiados, desconcertados, así como profesionales de la salud mental que no dan abasto en su consulta y que, muchas veces, no cuentan con los recursos alternativos a la medicación, aunque a veces se la cuestionen**. ¿Cómo encaja esto con un tratamiento sólo centrado en la niña o niño?**

2. Una posición

Para posicionarnos frente a este *"fenómeno masivo"* partimos de la concepción de la construcción socio-histórica de la subjetividad. Desde la Metodología de los Procesos Correctores Comunitarios - ProCC sostenemos que *"el proceso de devenir sujeto psíquico es fruto de una construcción histórico-social, frente a saberes hegemónicos que dan cuenta de un hombre abstracto, ahistórico, de un hombre en general"* (Cucco, 2006).

Entendemos lo subjetivo como una derivación de la actividad del sujeto, que se forma y cambia en el proceso de transformación del mundo exterior.

Podemos pensar: "¿Qué relación tiene la irrupción del TDAH con la sociedad que habitamos y construimos? ¿Tendrán algo que ver los emergentes que pone el TDAH sobre la mesa con una forma de construir la subjetividad en nuestros días?". La clausura que se opera sobre estos cuestionamientos produce la consideración del TDAH como algo que una niña o niño porta de manera individual y que irrumpe **generando trastornos en los distintos escenarios en los que transita** y, por tanto, el diagnóstico y la terapéutica apuntan a aplacar a un *niño disfuncional.*

3. Cuestionando guiones

Para que las características de estos niños entren dentro de la categoría de lo patológico, es necesario crear un cuadro en el que puedan caber muchas cosas. El DSM IV (manual diagnóstico y estadístico) abre un cajón bastante grande para ello. Creemos que este cuadro está sobrediagnosticado y que ello responde tanto al tipo de protocolos que se utilizan para realizar el diagnóstico, como a ciertas características del manual, y hasta un mal uso de las mismas.

Hay una serie de críticas con respecto a la definición del trastorno en el DSM IV. Una de ellas es la de no considerar de manera suficiente la diferencia entre trastorno y enfermedad. Decíamos al comienzo que no hay un elemento diagnóstico que señale una etiopatogenia, por lo tanto, no puede considerarse una enfermedad. Sí un trastorno, que es una asociación fenomenológica y estadística de ciertos síntomas que aparecen asociados.

"Si bien el DSM IV habla de trastornos, a menudo su categorización considera el conjunto de síntomas como si fuera una enfermedad, y se infiere que a igual enfermedad igual terapéutica" (Tallis, 2005, p.190). "¿Qué diríamos de un médico que a partir de una cefalea diagnosticara siempre lo mismo y



por lo tanto recurriera invariablemente a la misma medicación? (Punta, 2007, p.50).

Por otra parte Tallis (2005, p.200), nos alerta: "El mal uso del manual contribuye al sobrediagnóstico, ya que la mayor parte de los profesionales omite la aplicación de los ítems B, C , D y E, en donde se pide que la afectación se dé por lo menos en dos áreas (casa, escuela), que el deterioro sea significativo en el área social o académica y que los síntomas no se presenten en pacientes autistas y psicóticos (¡cuántos de estos pacientes hemos visto tratados con metilfenidato!), y en otros cuadros de vertiente neurótica.

Inclusive señala la dificultad que existe en los niños pequeños para diferenciar lo normal y lo patológico" (recomendamos leer los criterios mencionados).

Los Cuestionarios de Conners son un instrumento compuesto por una serie de ítems que se desarrollan alrededor de los principales síntomas del trastorno.

Estos deben ser rellenados por los padres y por los maestros, quienes desde su criterio y observación deben calificar las conductas del niño dentro de los parámetros, nunca, poco, bastante, mucho.

Está claro que la valoración de los distintos ítems responderá a la subjetividad y estado de ánimo de quién establezca los parámetros. Baste como ejemplo la experiencia realizada en un hospital de Argentina, desde el cual se le pidió a los colegios de la zona que aplicasen este instrumento a sus propios alumnos, dando el impresionante resultado de un 48% de incidencia del trastorno (Dueñas, 2007, p.77).



Compartimos la idea de muchos autores que se oponen a este reduccionismo neurológico. Como queda dicho en el Consenso de expertos (2004) "Así, se rotula, reduciendo la complejidad de la vida psíquica infantil a un paradigma simplificador.

En lugar de un psiquismo en estructuración, en crecimiento continuo, en el que el conflicto es fundante y en el que todo efecto es complejo, se supone, exclusivamente, un "déficit" neurológico" (Berger, M., 2005; Janin, B., 2004; Rodulfo, R., 1992; Breeding, J., 1996). Janín (2005, p.41) dice: "Así, si sostenemos la hipótesis de que estas dificultades expresan trastornos en la estructuración de la subjetividad, en algunos casos en la libidinización del mundo, en otros en la construcción de la curiosidad, o son un trastorno narcisista, se plantea la necesidad de reformular la terapéutica. Especialmente de tener recursos para tratar a cada niño con aquello que en él determina su trastorno".

Remitimos a una preciosa descripción que realiza la autora sobre distintas posibilidades de conflictos intrapsíquicos e intersubjetivos que determinan la manifestación de trastornos de la atención (2005, p.58 a 67).Pero estos comportamientos que existen, los pensemos desde el rescate de la subjetividad de las niñas y niños y/o desde un componente biológico, no alcanzarían para dar cuenta de las dificultades del 48% de la población escolar. Esto nos hace preguntarnos: **¿Qué denuncian estas niñas y niños? ¿Cuáles pueden ser los nuevos malestares que se generan desde el sistema social en el que vivimos y que tienen importantes incidencias en las pautas de crianza y la construcción subjetiva?**

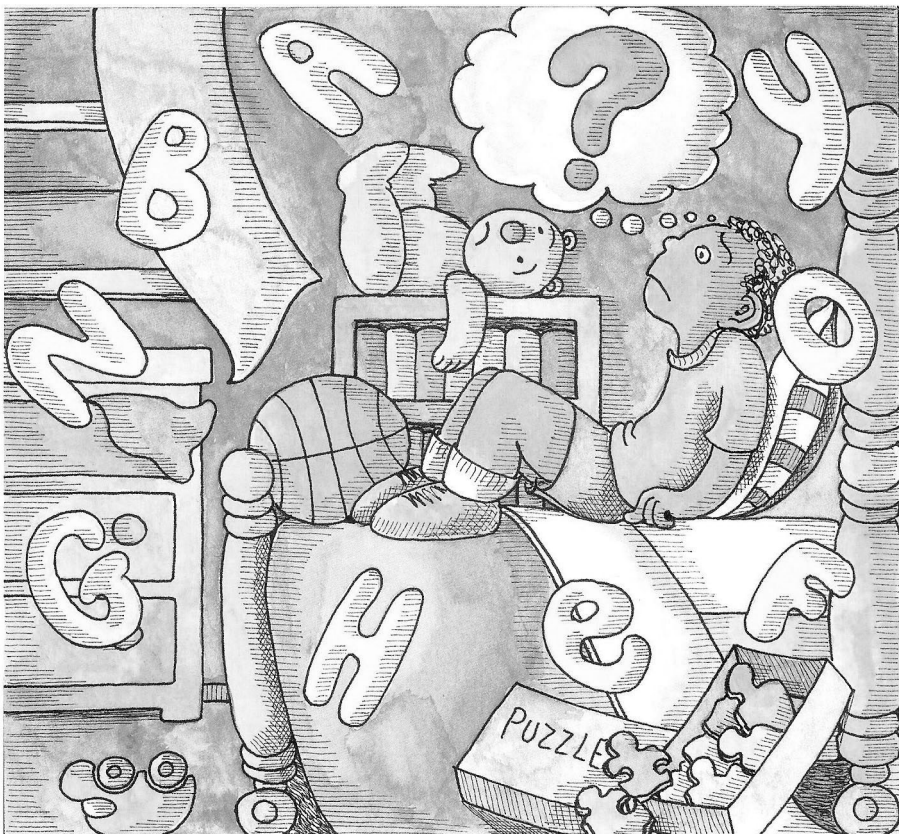
4. Pensando la Normalidad Supuesta Salud y la construcción subjetiva.

El psiquismo humano lleva un complejo y precioso proceso donde el niño tiene que ir construyendo sus capacidades en relación con otros humanos.

Cucco (2009) sintetiza este proceso: "Es esencial el papel que en los vínculos tempranos ocupa este proceso de fusión-separación y lo transicional, ya que permite el pasaje de un estado de indefensión-dependencia, a un estado creciente de autonomía, que va conformando la capacidad de representarse como separado y diferenciado.

El niño va adquiriendo, en este proceso, la noción de realidad como espacio exterior no reductible al propio, encontrando a su vez el yo su unidad y su límite. En este sentido definimos el proceso de crecer (Cucco, 1993) *"como un camino de sucesivos desprendimientos hacia la autonomía desde cada nueva capacidad adquirida"*.

Este primer momento de fusión implica una identificación perfecta entre las necesidades del bebé y la acción del adulto primordial que va a darle respuesta. Winnicott nos dice que a través de la *"preocupación maternal primaria"*, la madre ilusiona de omnipotencia al bebé, poniendo el pecho en el momento y el lugar exacto que el niño espera. De este modo le da la posibilidad de creer que él mismo ha creado el objeto exterior.



Hablamos de objeto exterior desde el punto de vista del adulto, ya que para el bebé, no hay diferencia entre el yo y el no yo, entre la realidad y la fantasía y entre el yo y el otro. No hay diferencia entre el tiempo de aparición de la necesidad y el tiempo de la satisfacción: ambos tiempos coinciden.

Para que el psiquismo pueda seguir su construcción, deben entrar en juego los límites como estructurantes del mismo. De ese modo, la madre al no responderle de manera inmediata, genera una separación entre la aparición de la necesidad y el tiempo de la satisfacción; se crea una brecha que obliga a un movimiento en el aparato psíquico: aparecen los rudimentos de la diferencia entre el yo y el no yo, entre la realidad y la fantasía, y entre el yo y el mundo.

El niño puede hacer el duelo de la omnipotencia perdida y tomar a su cargo la capacidad de sostén que antes estaba fuera: se identifica con lo perdido y gana en valor y en autoestima. Ha ganado un nuevo lugar, se ha operado un desprendimiento fundamental. Esto que vemos muy esquemáticamente en el bebé, se juega de manera constante en todo el proceso de crecer.

En el momento en que surge una nueva habilidad para hacerse cargo de sí mismo, es imprescindible no hacer de más para que el niño o la niña puedan desarrollar sus nuevas habilidades, con lo que conseguirá reforzarlas, hacer los duelos pertinentes y, a su vez, ir incrementando la valoración del yo e ir enriqueciendo sus relaciones con la realidad y con los otros.



Sin embargo, ¿cómo se hace esto hoy día? Dice Cucco (2012): *"Desde nuestra praxis observamos en primer lugar un grado importante de desconocimiento de estos procesos que deberían constituir un saber básico y necesario de la población en general"*. Y por otro lado, indicadores actuales como la fragilidad narcisista y la inhabilidad en el sostenimiento de un vínculo, el cortoplacismo, la inmediatez y la descualificación de lo procesual, el vacío de normas y la futilidad del esfuerzo, la pérdida de sentido, etc., no garantizan que los adultos primordiales sean capaces de reacomodar permanentemente su lugar, acorde con los avances de la creciente autonomía de la niña o niño y haciendo un buen ejercicio de la autoridad.

Más bien, hoy muchos adultos actúan desde la sobreprotección y desde las promesas de abastecimiento absoluto y abdican de su lugar, y las niñas y niños *"todo lo que quieren pueden conseguirlo"*, desajustando sus lugares, en lugar de *"todo lo que la niña o niño puede tiene que hacerlo"*.

Cabe preguntarse qué sucede entonces con la construcción de ese psiquismo. A partir de la realidad social actual y su incidencia en la crianza, a modo de ejemplo y desde el tema que nos ocupa, podemos plantear la presencia en la subjetividad de las niñas y niños de hoy de dificultades en la tolerancia a la frustración y capacidad de espera, dificultad en la aceptación de normas, dificultad con la idea de proceso, dificultad en la capacidad de esfuerzo, lo que conlleva grados importantes de impulsividad, agresividad, descentramiento, dificultades en los aprendizajes, en la autoestima, etc.

Para situar estos malestares desde la Metodología de los Procesos Correctores Comunitarios, definimos el concepto de *"Normalidad Supuesta Salud"* (Cucco, 2006, p.32) como "aquellos malestares que la gente sufre y habitualmente no analiza ni cuestiona porque los considera normales.

Aquéllos que no generan demanda explícita, no tienen interlocutor válido, engrosan la cultura de la queja y para los cuales no existe un campo de intervención específico; brindándose las respuestas habituales desde enfoques terapéuticos-asistenciales que, o bien tienden a medicalizarlos, psiquiatrizarlos o categorizarlos como pertenecientes a grupos de riesgo social; o bien a incluirlos en acciones preventivas inespecíficas, quedando la mayor parte de las veces en tierra de nadie".

Vemos entonces cómo pautas de crianza "normalizadas", como las analizadas anteriormente, generan un tipo de subjetividad que encaja en los parámetros que describe el TDAH. Cucco (2009)

relata cómo en un taller de profesores decían *"los chicos de hoy en día hablan mucho, escuchan poco y piensan nada"*.

No se referían a los niños con diagnóstico de TDAH, sino a *"los niños"*. Son dificultades que no entran dentro del campo de lo patológico, pero sí están presentes por vía extensa en la vida cotidiana, cobrándose altos costos.

Cada formación económico-social produce el sujeto ideológico buscado apto para su continuidad y desarrollo. Este sujeto es construido mediante discursos y prácticas sociales que constituyen guiones que se hacen carne en personas concretas en la vida cotidiana. Como señala Cucco (2006 p.8), estos guiones *"promueven paso a paso la distorsión de cada pauta de crianza; se enseña a hacer de más y no lo que el niño necesita; se dificultan las separaciones necesarias; la elaboración de los duelos; los límites articuladores de los nuevos lugares para lograr un sujeto independiente. Así, se cancelan separaciones, hay adultos dispuestos a proveerle todo"*.

Desde las reflexiones anteriores, cuando trabajamos en los talleres con padres y madres, una pregunta que nos guía en la tarea es: **¿qué es específico del TDAH y qué de la Normalidad Supuesta Salud?**

5. Conclusión

En nuestra praxis observamos los cambios que se operan en los participantes de los talleres, al entender que las condiciones de sociabilidad de hoy generan un iceberg cuya base oculta y no cuestionada es la Normalidad Supuesta Salud, y la punta, lo que aflora de esto en determinadas circunstancias, es lo que aparece rotulado como TDAH. La existencia real de esta base es una de las causas que permiten el sobrediagnóstico.



Lasa Zulueta (2007) marca algo que no debemos perder de vista: *"la tozuda persistencia y la universalidad con que, le llamemos como le llamemos, se presentan en nuestra consulta niños que sufren de manifestaciones claras de un sufrimiento psicológico, que se manifiesta en sus síntomas y en su comportamiento y que repercute en sus capacidades y su trayectoria evolutiva, tanto a nivel personal, como familiar y social, porque también afecta a la organización de su psiquismo y de su personalidad"*.

Nuestro trabajo no intenta negar esta realidad y lo duro del abordaje para los distintos actores sino, justamente, enriquecer la mirada sobre la concepción y elucidación de lo que sucede, incorporando el concepto de "Normalidad Supuesta Salud" y su incidencia en las pautas de crianza naturalizadas. A través del método de Grupo Formativo y la implementación del Programa ProCC *"La atención de la desatención. Taller para padres y madres"*, damos respuesta a esta necesidad.

Desde todos los planteamientos desarrollados reafirmamos la necesidad de un proceso interdisciplinar de diagnóstico, de intervención clínica y de trabajo comunitario que incluya a los distintos actores, niñas y niños, padres y madres, profesorado y otros.

Esperamos haber brindado algunos elementos de análisis que permitan enfrentar mejor los retos actuales de esta problemática.

Bibliografía

• **American Psychiatric Asociation (1995)**. DSM IV.
Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. Barcelona. Editorial Masson.

• **Cucco, M.,** (1986). *Un enfoque, una línea de trabajo que intenta penetrar en la comprensión de nuestro ser social. Ponencia en Seminario: Las bases psico-sociales del comportamiento agresivo*.
Fundación Pablo Iglesias, Madrid. / www.procc.org

• **Cucco, M.** (2006). *Malestares cotidianos y micromecanismos subyacentes. Los IDP como concepto clave para su comprensión.* II Taller Nacional de Coordinadores de Grupo Formativo. La Habana. Cuba. / www.procc.org

• **Cucco, M.** (2009) *La construcción subjetiva en riesgo.*
IX Jornadas de Práctica Psicomotriz-Noviembre 2009- Vitoria-Gasteiz / www.procc.org

• **Cucco, M.** (2012). *Proceso de crecer, autonomía y límites. Un tema a debate.*
Revista La Fuente. En imprenta. / www.procc.org

• **Cucco, M.** (2006). ProCC; *Una propuesta de intervención sobre los malestares de la vida cotidiana. Del desatino social a la precariedad narcisista*. Buenos Aires. Editorial Atuel.

• **Dueñas, G**. (2007). ADDH. *Niños con déficit de atención e hiperactividad. ¿Una patología de mercado?* Capítulo 4. Buenos Aires, Editorial Noveduc.

• **Janín, B.** (2005). *Niños desatentos e hiperactivos.* Capitulo 8, Neurología y Trastorno por Déficit de Atención. Buenos Aires. Editorial Noveduc.

• **Lasa, A.** (2007). *El TDAH en el momento actual: controversias, divergencias y convergencias. Psicopatología y salud mental.* 2007, M2, 9-16.

• **Punta, M.** (2007). ADDH. Niños con déficit de atención e hiperactividad. ¿Una patología de mercado? Capítulo 3. Buenos Aires, Editorial Noveduc.

• **Tallis, J (2005).** *Niños desatentos e hiperactivos.* Capitulo 8. Buenos Aires. Editorial Noveduc.

• **Varios autores (2005).** *Consenso de expertos del área de la salud sobre el llamado "Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad"*. http://www.forumadd.com.ar/consenso.htm

Claire Rueff-Escoubès

es miembro de la organización AGASP (grupo que investiga y aplica la metodología del Dispositivo Institucional Mendel), supervisora del Dispositivo Mendel, sociopsicoanalista, miembro fundador del Grupo Desgenettes de París.

El dispositivo Institucional Mendel (DIM)

de lo psicofamiliar a lo institucional

Presentación del Dispositivo Institucional Mendel (DIM) en el marco de la ASEFOP (stages anuales) y de la formación en PPA (escuelas).

Un poco de historia

Este texto tiene por objetivo compartir con vosotros el proceso de la creación del dispositivo DIM y su inscripción, tanto en algunas Escuelas de formación en la Práctica Psicomotriz Aucouturier (PPA) como en el marco de las sesiones anuales de la ASEFOP, presentándoos brevemente su historia, su finalidad, su estado de ánimo, sus bases teóricas y metodológicas.

Al comienzo de la entrada del DIM en el espacio de la formación en PPA y de la ASEFOP, hubo un encuentro: el de dos creadores, Bernard Aucouturier y Gérard Mendel. Ya conocéis el lugar histórico de Bernard Aucouturier en la creación de un abordaje original de la psicomotricidad y de su método, abordaje rico y fecundo. Este encuentro dio lugar a una reflexión común que testimonian diversos artículos y un pequeño libro: *"¿Por qué los niños y las niñas se mueven tanto?"*[1].

Una observación profunda en el curso de un stage permitió a G. Mendel hablar de "la fuerza de la técnica Aucouturier, ya que hasta un simple observador se ve experimentando vivencias arcaicas muy intensas y muy profundas". Psiquiatra, psicoanalista y antropólogo, Gérard Mendel propuso a comienzos de los años 1990 una cuarta dimensión en los tres ejes de la formación en PPA (formación teórica, práctica, personal): la dimensión institucional.

Por esto se introdujo un dispositivo institucional de concertación y de comunicación sobre la formación, destinado al alumnado de las Escuelas y al el que se añaden los formadores, así como todos los participantes en los stages anuales de la ASEFOP.

1. "Actas de la jornada de estudio sobre la práctica psicomotriz del 28 de mayo de 1999". Cf. Bibliografía.

Este dispositivo tenía una doble finalidad: permitir la reflexión y la expresión del punto de vista de los formandos, según una concertación y elaboración entre ellos en grupos homogéneos (atendiendo a la especificidad de su lugar institucional en la formación), y constituir la presencia de un tercero tanto en la relación entre fundador y formadores como entre formadores y alumnado.

Fallecido en 2004, Mendel construyó no solamente una teoría y un método sobre la dimensión psicosocial del sujeto, sino también grupos de investigación y de intervención en el campo social: los grupos de sociopsicoanálisis[2].

Esta dimensión colectiva instituida responde a la vez a la necesidad de confrontar la teoría a una práctica institucional –siempre colectiva- así como la de constituir un contrapeso de naturaleza democrática al riesgo de la posición de autoridad representada por la presencia del fundador-creador, presente en las reuniones de los primeros grupos.

Una última precisión: "sociopsicoanálisis" no designa una aplicación del esquema psicoanalítico a la sociedad, sino su exacto y subversivo opuesto. Se trata del estudio del impacto del hecho social organizacional sobre los psiquismos individuales, incluido el registro del inconsciente.

El marco: una formación profesional

El conjunto de la formación en PPA está destinado a acompañar a los niños y niñas en su desarrollo global completo: psicomotor, psicoafectivo y de socialización. Esta formación se construye a partir de la persona de los formadores (formación personal), de un método específico sobre la psicomotricidad muy elaborado, la PPA (formación teórica y formación práctica), conjunto inscrito en un funcionamiento institucional: a la vez el de una escuela (una docena de Escuelas en el mundo) y el de una asociación, la ASEFOP, que reúne a las escuelas aunque tengan su propio funcionamiento.

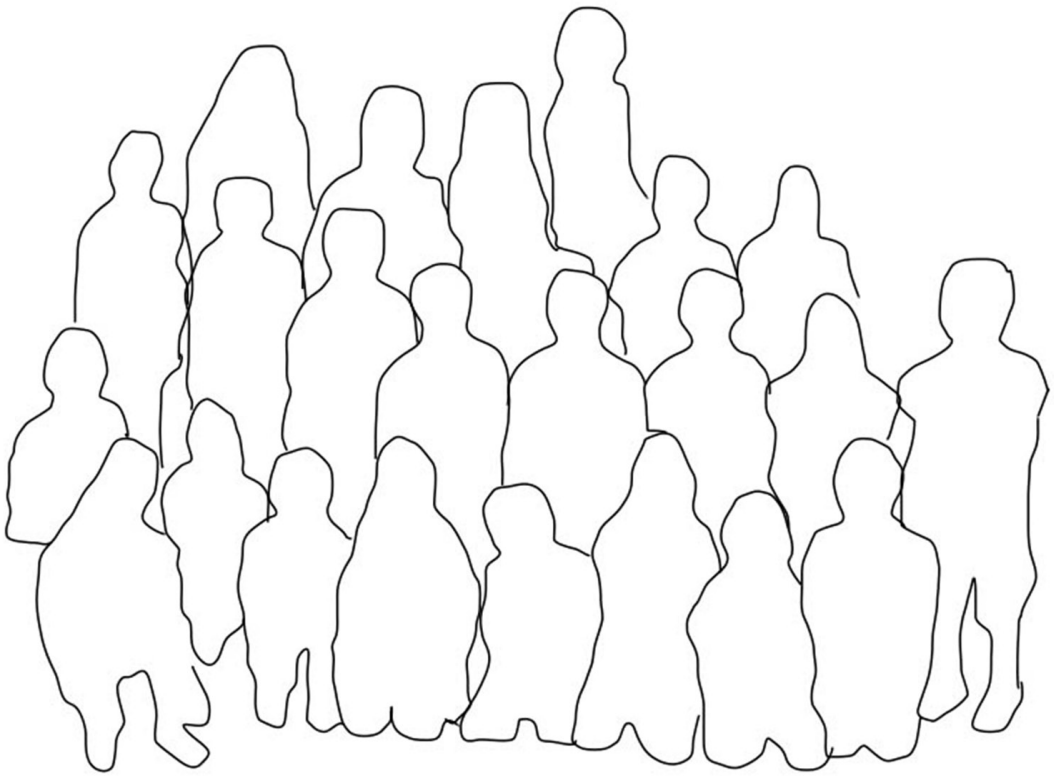
Lo social, en un sentido limitado y preciso de su sitio en los lugares de la formación y de trabajo, define lo institucional en el abordaje mendeliano. Toma en cuenta la dimensión institucional, esto es, aprender a reconocer y, frecuentemente, a conocer el lugar del funcionamiento de la sociedad en la que vivimos, mediante una formación profesional semejante a la vuestra.

Hay una realidad "objetiva" que organiza las relaciones humanas de trabajo y que tiene un impacto sobre nuestras maneras de pensar y de vivir estas relaciones.

Tomar en cuenta esto que construye nuestra psicosociabilidad, es lo que permite comprender mejor cómo conscientemente e inconscientemente la sociedad interviene más de lo que nosotros pensamos en nuestras actividades cotidianas de trabajo.

Comprender mejor es también sufrir menos, y así adquirir más autonomía con respecto a estas influencias y a esta modelización, tanto para uno

2. Actualmente (2012) y después de una veintena de años, 5 grupos: 2 en Francia (la Agasp en París, creado en 1971. Y la Adrap en Niza en 1990), uno principal en Argentina (Buenos Aires, 1990) origen de otros grupos (San Luis, Salta, Comodores en Patagonia), uno en Quebec (el Désisyphe en Montreal, 1990), uno a partir de diversos grupos de practicantes en Bélgica después de 2000 (una forma de DIM adaptada a la escuela: el DECE o Dispositivo de Expresión Colectiva de los Alumnos sobre su vida escolar, forma en la que está asociado el profesorado).



mismo como para los otros (dirección, formadores, aprendices-formadores, niños) aquí y en cualquier otro lugar (vuestros lugares de formación y de trabajo actuales y futuros).

El DIM es un método que se confronta directamente con la organización del trabajo de manera que ésta no aparece espontáneamente, especialmente en sus efectos sobre nuestra personalidad.

Esto permite ver mejor que nosotros no estamos jamás solos en el registro de lo psicosocial, sino organizados en pequeños colectivos; ver que ciertos derechos y deberes deben ser reconocidos en el funcionamiento de la institución, cualquiera que sea la edad, como poder decir vuestra palabra sobre aquello que os concierne y de obtener respuestas a las cuestiones planteadas.

Ver que lo que está en juego en un método institucional es el desarrollo de la socialización, y así también de la autonomía y la responsabilidad, sobre un modo diferente (con una dimensión más colectiva) y además con una finalidad próxima a la del método PPA.

En fin, es un método que permite experimentar el rol y la fuerza del marco, en aquello que favorece, o no, nuestras producciones y creaciones como personas.



Algunas referencias teóricas

- La autoridad
- Lo psicofamiliar y lo psicosocial
- El acto-poder
- La institución

La Autoridad: ¿de qué se habla cuando se habla de la autoridad?

Ésta es una noción que es importante precisar, teniendo en cuenta la polisemia del término y el uso abusivo e impreciso del mismo que se hace actualmente.

Este uso favorece una confusión entre el lugar de la autoridad en el espacio familiar, en el que tiene su función en términos de firmeza y de aprendizaje de los límites, y aquél de naturaleza diferente en el espacio psicosocial.

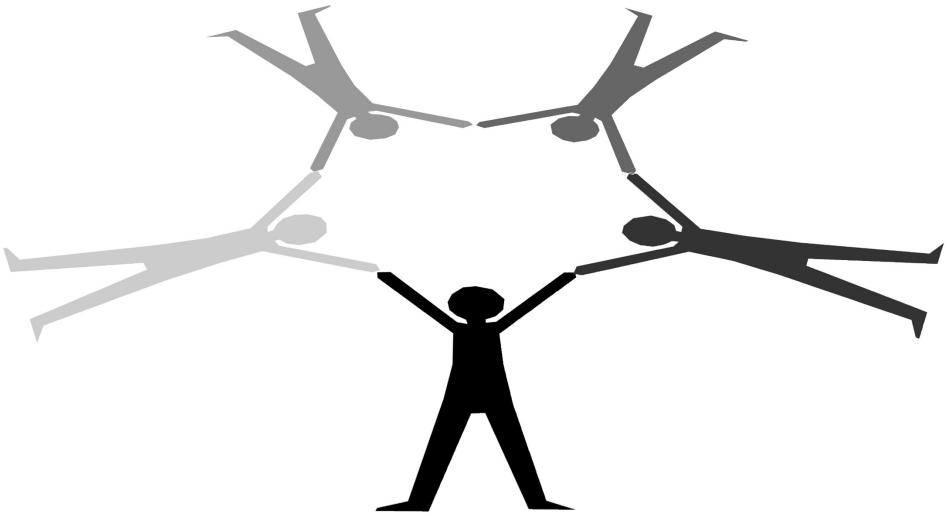
En lo que concierne al espacio social, como es el del trabajo de la formación, la palabra "autoridad" oculta las realidades objetivamente en proceso que son las formas de poder y/o las relaciones de fuerza. Es una confusión facilitada por el hecho de que esta palabra despierta siempre en nosotros emociones muy fuertes y difíciles de definir ya que no son conscientes y pueden, como dice Mendel, tocar el orden de lo "sagrado".

Intentando ir hasta la raíz psicológica del fenómeno, veremos que estas emociones pueden ser más comprensibles y que se reviven de modo diferente en función del marco: el uno y el otro permiten una percepción más objetiva, una mejor distancia con los representantes de la "autoridad".

En cuanto a la polisemia del término y al uso globalizado, según los contextos, autoridad significa autoridad, firmeza, pero también competencia, saber-hacer, experiencia, e incluso carisma, seducción; igualmente firmeza, disciplina, directividad; también dirección, leadership (liderazgo), relaciones de fuerza, represión, y finalmente poder, poder institucional político, social, sin precisar necesariamente de qué poder se trata.

La definición sobre la cual Gérard Mendel se detiene, y con él los pensadores como Hanna Arendt, es la siguiente: la autoridad es una forma psicológica de poder que obtiene la obediencia sin usar amenazas físicas o explícitas, y sin tener que dar explicaciones o justificaciones.

Esta forma de poder es por lo tanto diferente de otros poderes psicológicos como la persuasión, que demanda explicaciones, o el chantaje que supone la utilización de afectos inconscientes (por lo tanto la culpabilidad), o la firmeza que se apoya en argumentos razonables y comprensibles.



El fundamento de la autoridad está ligado a la prematuridad fisiológica del pequeño ser humano y a la dependencia que ello conlleva en la construcción de la vida psíquica. Estamos ahí en el registro de lo arcaico, al que la PPA permite igualmente y diferentemente acceder. La relación entre la madre y su bebé es ya una relación necesariamente fusional, una relación de ajustes recíprocos: la madre responde a las necesidades del bebé, el bebé se ajusta a las demandas y respuestas de la madre.

Progresivamente se construyen los fundamentos de la autonomía del bebé, en los que una parte es psicológica –el desarrollo de su aparato sensorio-motor – y la otra física: la modificación de su relación con el entorno por el paso de la pulsión a la representación.

Esta autonomía en construcción se manifiesta por las conquistas (coger los objetos, sentarse, andar, hablar, percibir su diferencia con el otro) pero también por las protestas (rechazo, lloros, rabietas, enfados), si la satisfacción atendida no lo es de forma total e inmediata, como le permite la relación simbiótica.

Esto es el aprendizaje de los límites y las exigencias de la realidad, la espera y las frustraciones; aprendizaje indispensable si está bien dosificado, contenido con la firmeza inscrita en una relación "suficientemente buena" con el entorno, como lo dice el gran Winnicott.

Estos movimientos inevitables son experimentados por ambas partes como agresivos. ¿Qué va a producir este sentimiento en la psicología del pequeño ser humano? Sentimientos muy fuertes y muy ligados, que se van a inscribir en él, en nosotros, para el resto de nuestra vida: de una parte, el miedo al castigo que los padres pueden ejercer en represalia por esos movimientos; el mayor castigo en esa edad de dependencia vital es perder su amor, y así ser abandonado por ellos.

La angustia de abandono se une a otro sentimiento también fuerte, el de la culpabilidad: cada vez que el pequeño, para crecer, trata de liberarse de esta angustia y transgredir las prohibiciones, lo vive como un ataque de los padres, se convierte en un "niño malo". Hablamos aquí de los primeros años de vida, es ahí en donde se instalan las bases del

comportamiento relacional individual y social, de la relación con los otros.

La angustia y la culpabilidad serán atenuadas por los procesos de rechazo que se inscribirán en nuestro inconsciente. El fundamento psicológico de la autoridad se construye pues sobre esos sentimientos rechazados, y constituye eso que Mendel llama una herida antropológica de la especie humana.

Esta cicatriz se reabrirá, sin saberlo nosotros, cada vez que se retoman las condiciones de la situación de autoridad, a saber: la desigualdad entre los dos protagonistas (un "pequeño" y un "grande") y el aislamiento del "pequeño" ante el "grande"; condiciones que corresponden en la vida social a las diferentes relaciones jerárquicas, y comprendidas entre formadores y formados, fundador y formadores, aspirantes-formadores y formadores, pero también más ampliamente entre individuo y policía, paciente y médico, decisores y ejecutantes, etc.

El aislamiento del "pequeño" frente al "grande" hará referencia, la mayoría de las veces no conscientemente, a la relación niño-padre y fragilizará el ejercicio de su autonomía, del que participa el ejercicio de su Acto-poder (ver más allá). Este recuerdo contribuirá a la inhibición de su espíritu crítico y a su miedo a expresarlo.

Propuesta de la inscripción del DIM en las relaciones de formación

La necesidad, en momentos concretos y espaciados, de un dispositivo construido sobre la naturaleza institucional de las relaciones de formación y por colectivos de iguales, toma así su sentido. Respondía al carácter naturalmente "familiar" que encontramos en todas las instituciones, particularmente aquéllas destinadas a los niños y a los adolescentes.

Este carácter es propio a los intercambios entre la figura de Autoridad que representa todo fundador (posición paternal), en particular cuando para él (o ella) se trata de transmitir los "secretos" de su creación, incluido su modo de empleo. El riesgo de este modo de relación, si es predominante, es doble: probables dificultades para la apropiación activa de su formación por los formandos, falta de poder desarrollar y expresar un cierto espíritu crítico indispensable para el acceso a la autonomía; repetición de este modo de relación de autoridad entre los psicomotricistas y los niños que ellos están o estarán a su cargo.

Paralelamente Gérard Mendel había observado al mismo tiempo una de las particularidades de la formación en PPA: el lugar fundamental del marco del método, marco construido por reglas profundamente pensadas y aplicadas según los procesos ligados a la lógica fundamental del proceso de formación: "Lo que permite pensar que, frente a las tempestades más tumultuosas o en las regresiones más profundas, el continente contiene bien, permanece intacto y protector. Y este continente no es el formador sino el método en sí mismo, con sus diversos componentes"[3].

El contexto era pues particularmente favorable a la propuesta de un dispositivo complementario, no para la formación en PPA sino para las relaciones internas propias de toda formación, de naturaleza psicosocial; dispositivo institucional que permite una forma de igualdad entre participantes, así pues, la del derecho a la expresión sobre la formación de cada uno de los colectivos presentes.

3. G. Mendel, "Los tres arcaísmos, a propósito del método de formación permanente Aucouturier", Cf. Bibliografía.



Lo psicofamiliar y lo psicosocial

Corresponden a dos tiempos del desarrollo de la personalidad.El registro de lo psicofamiliar se construye en un primer tiempo, el tiempo familiar. Es ahí donde se forma una parte fundamental de nuestra personalidad, psicoafectiva y psicosexual, después del período in utero al que siguen la pequeña infancia, la infancia, la adolescencia, la edad adulta. Este tiempo primario se hará secundario progresivamente desarrollándose en contacto con las relaciones humanas y con la realidad. El núcleo más activo y determinante del universo psicofamiliar será el de nuestro inconsciente, tal como Freud lo situó y definió, descrito en sus procesos de funcionamiento y de interactividad. Ésta es nuestra parte más íntima y, en este apartado, la más familiar. De hecho, es el modo de lectura más espontáneo de cualquier suceso por el que nos sentimos concernidos, sea de naturaleza psicofamiliar o psicosocial. Es también la más tratada teórica y clínicamente desde la creación del psicoanálisis, la más difundida en nuestros tipos de sociedad, teniendo en cuenta el hecho de que la teoría y la clínica de lo psicosocial son más recientes e inacabadas.

Después viene bastante pronto el segundo tiempo, el tiempo de los psicosocial. Es a veces el de la guardería, siempre el de la escuela, luego lugares de nuestras formaciones y del trabajo.

Este segundo tiempo se articula permanentemente con el primero, de manera interactiva, pero tanto el uno como el otro tienen su lógica, su especificidad y sus propios efectos. "La sociedad no es una familia"[4] resume de manera lapidaria estas diferencias.

4. Cf. Bibliografía.



No son los inconscientes psíquicos individuales los que organizan la vida social (ni aunque pueda haber interferencias en diferentes niveles), pero finalidades, reglas, y modos de funcionamiento basados esencialmente en los determinantes y valores específicos de cada forma de sociedad y sobre una organización y una finalidad colectivas.

Éstos Son algunos determinantes actuales de la sociedad "occidental": la prioridad en la economía, por tanto en las finanzas, en la rentabilidad, en la concurrencia, en los mercados, en la competición; el dominio del individualismo, ver el propio interés; y para toda organización-institución, la división del trabajo, división técnica, jerárquica e institucional.

Son este tipo de organizaciones las que participan en la forma de nuestra psicosociabilidad, seamos conscientes o no.

La institución concernida es aquí la de las escuelas cuya finalidad es la formación PPA, escuelas compuestas por alumnos, profesores o formadores y aspirantes-formadores, por una forma de administración-dirección que asegura las relaciones con el exterior, y frecuentemente también por un personal de servicio.

Escuelas que reagrupa una asociación, la ASEFOP, también organizada por la división del trabajo, como mínimo en la dirección y en las diferentes comisiones que regulan su funcionamiento.

Tomar en consideración insuficientemente la dimensión psicosocial de este tiempo superior de nuestra vida puede dar alguna claridad a ciertas particularidades de nuestras sociedades:

• Prima nuestra primera lectura "familiarista" de los fenómenos institucionales y sociales (lectura impregnada de subjetividad, y por lo tanto también de fantasmas y de proyecciones), en detrimento de una "mejor objetivación de la realidad", como dice Mendel.



La relación de autoridad se hace una relación social normal y un ideal educativo para la escuela, sin ver que se opone al desarrollo de la responsabilización y de la autonomía, partes integrales de nuestra identidad profesional y de nuestras motivaciones.

• Esta lectura es tan fastidiosa que nos quedamos solos, aislados, pues nos apoyamos primero en nuestras referencias internas y subjetivas.

• El individualismo se convierte en un modo de funcionamiento social banalizado, con sus ventajas (el reconocimiento y el lugar de pleno derecho del individuo que fueron una conquista de los últimos siglos), pero también los grandes inconvenientes que son la soledad, el aislamiento, el egotismo y la pérdida de los valores de solidaridad, de cooperación, de compartición.

• La sociedad está en gran parte en lo que se hace cotidianamente, sobre todo en el mundo del trabajo.

De ahí la importancia de introducir en nuestra reflexión sus modos de realización, a partir de un marco institucional adecuado: colectivo, centrado sobre el acto de trabajo, acotado por la distribución del trabajo, en relación con los compañeros de este trabajo; así pues, la puesta en común de esta reflexión con los iguales. Sin esta apropiación de la dimensión psicosocial de la vida, ésta será pensada por los únicos "decisores" y sus intereses, en detrimento de una democracia ciudadana.

El acto-poder

Hay poder y poder. El sentido comúnmente utilizado se refiere a una forma de relación de dominación-sumisión entre los seres humanos: poder del uno sobre el otro (los otros), poder del otro (los otros) sobre el uno.

Gérard Mendel centró su investigación a cerca del poder sobre una dimensión diferente y complementaria: el poder sobre lo que se hacía, o poder sobre nuestros actos.

Es una necesidad antropológica que tiene el ser humano de apropiarse del poder sobre sus actos –o sea, de conocer su finalidad, participar en su concepción y en su realización, sobre todo mediante una información compartida- y de beneficiarse del poder creado por sus actos, considerable poder de modificación de la realidad.

Después del acto ya no es como antes del acto, y este cambio es irreversible, cualquiera que sea el acto. El concepto de acto-poder condensa estas dos formas indisociables. Se puede resumir de manera lapidaria la principal función del acto-poder: no hay desarrollo de la personalidad sin desarrollo de su psicosociabilidad; no hay desarrollo de la psicosiciabilidad sin un cierto poder sobre sus actos: poder sobre lo que se hace (el acto), y poder de lo que se hace (los efectos del acto).

La naturaleza antropológica de esta necesidad del ser humano la convierte en "un derecho humano", un derecho democrático. Este derecho concretamente es tomado en cuenta por el método del DIM:



• Todos los componentes desde abajo hasta lo alto de la institución-organización[5] tienen la posibilidad de decir su palabra sobre su acto de trabajo (condiciones, contenido, vivencia, excepción hecha las cuestiones salariales y las promociones, reservadas para los sindicatos) y de conseguir respuestas a las cuestiones y propuestas expresadas.

• La organización de los grupos de expresión sobre el acto del trabajo es institucionalmente homogénea[6] (alumnos, aspirantes-formadores, formadores, dirección).

• La necesaria comunicación entre estos grupos institucionales es indirecta: se hace mediante actas

5. A excepción de su forma acondicionada para las escuelas públicas (de la infantil a la universidad) que concierne sólo a los alumnos de una clase (todos) y a su equipo docente.

6. Algunos en Francia se acordarán de que la ley Auroux (años 1980), a propósito del derecho de expresión sobre el trabajo, reunía diferentes niveles jerárquicos lo que, impidiendo una efectiva libertad de expresión, firmó su fin.

dirigidas por cada uno de los grupos, con el acuerdo de todos los miembros (acuerdo no significa consenso, se tienen en cuenta las diferencias); se organizan las respuestas del mismo modo.

• Se aplica el DIM de manera suficientemente espaciada -2 horas cada 2 ó 3 meses- para estar integrado en el funcionamiento habitual de la institución y permitir un aprendizaje en profundidad de esta nueva forma de participación.

La institución, lo institucional

La dimensión psicosocial de la personalidad es, ya lo hemos dicho, mucho menos reconocida y teorizada que la dimensión psicoafectiva (psicofamiliar).

La realidad institucional (psicosocial) de la situación de trabajo es de hecho más difícil de desencriptar en las instituciones, sobre todo en aquéllas cuya finalidad es trabajar con niños y con adolescentes.

Ahí están presentes los dos registros. La dimensión institucional responde a los parámetros siguientes:

• Una formación organizada por la división del trabajo. Para lo esencial aquí y teniendo en cuenta la historia: un concebidor de esta práctica y de la formación que prepara para ella (B. Aucouturier), unos formadores (primero formados por el fundador, individualmente y en el marco de los stages), unos aspirantes-formadores (formados igualmente hoy por los formadores), unos alumnos en formación).

• Una formación inscrita en el cuadro de una asociación, la ASEFOP, que asegura la sucesión del lugar histórico del concebidor, luego participa en la definición de la finalidad y de su estado, en la elección de sus métodos, teniendo en cuenta tanto sus referencias teóricas iniciales como aportaciones siempre necesarias para el futuro.

Una anotación sobre este último punto. Como



para toda obra cuya esencia creativa está ligada a una personalidad, incluso si se ha beneficiado en su tiempo de aportaciones e intercambios con otros – Freud es un buen ejemplo incluyendo a sus diferentes sucesores-, los aportes y la nuevas proposiciones de los sucesores testimonian la apropiación por ellos mismos de su acto-poder en la aplicación, la transmisión y la reflexión permanente que se autorizan en el tema de la obra.

Subrayamos aquí que esta apropiación se apoya necesariamente en un trabajo colectivo, único marco que atenúa el peso de lo psicofamiliar, es decir de la autoridad y por tanto de la culpabilidad.

Culpabilidad no consciente, que puede empujar a pasos al acto de modificaciones insuficientemente reflexionadas y escogidas. Esta apropiación pide tiempo y será tan creativa que no buscará remplazar un fundador por otro, sino por un proyecto colectivo donde la dimensión institucional toma todo su lugar.

Estas anotaciones están fundadas tanto en investigaciones teóricas durante mucho tiempo como en las numerosas experiencias de intervención de diferentes grupos de sociopsicoanálisis en distintas instituciones.



Bibliografía

Si deseáis entender mejor todavía el desarrollo del DIM, podéis plantearnos cuestiones que este texto al mismo tiempo breve y denso podrían dejar abiertas, además de completarlo por algunas lecturas:

G. Mendel y B. Aucouturier:

• *Qu'est-ce qui fait courir l'enfan*t. (Ed. Universitaires Louvain, 1999).

G. Mendel:

• *La société n'est pas una famille.* (La Découverte, 1992).
• *Le vouloir de création* (L'Aube, 1999).
• *Trois textes sociopsychanalytiques.* (Impatiences démocratiques, 2000).
• *Une historie de l'autorité* (La Découverte, 2002).

C. Rueff-Escoubès:

• *La sociopsychanalyse de Gérard Mendel, Autorité, pouvoirs et démocratie dans le travail* (La Découverte, 2008).

Además, para aquéllos que sois hispanohablantes, la referencia del sociopsicoanálisis para la Argentina es la profesora universitaria María José Acevedo: mrjs.acevedo@gmail.com, que edita con los grupos argentinos una revista en español sobre sus intervenciones institucionales, de las que una excepcional es con la Universidad de San Luis.

Álvaro Beñaran
formador de la ASEFOP GREPPA y profesor de la Luzaro

A propósito del

Dispositivo Institucional Mendel

"El Dispositivo Institucional ideado por Gérard Mendel es un método de expresión colectiva del que se sirven practicantes y formadores de diversas Escuelas de la ASEFOP, entre ellas la escuela de Bergara, para promover una relación no identificatoria de los practicantes versus los formadores de la Escuela. Ello significa que no interesa a la Escuela que el formador se enajene en el Saber que transmite y aplaste las posibilidades creativas del practicante en el acto formativo.

Ello significa también que cada uno de los practicantes se responsabiliza de un Saber que no le hace copia de los formadores." (Del texto que Joan Baptista Tous, ex-alumno de la AEC, Escuela de la ASEFOP de Barcelona, aportó a la Formación de Ayuda de la Escuela de Bergara en la presentación de este Dispositivo).

Este breve artículo quiere ser una introducción a los dos artículos que podéis leer a continuación, en los que dos profesionales que se formaron en nuestra Escuela de Bergara exponen sus reflexiones y sentimientos sobre su participación en este Dispositivo Institucional.

Y viene a complementar el artículo de Claire Rueff, titulado "El Dispositivo Institucional Mendel, de lo psicofamiliar a lo institucional", que habéis podido leer anteriormente en la sección dossier este mismo número.

Reflexionar sobre este método supone reflexionar sobre lo que supone participar en cualquier institución o colectivo. La necesidad de aclarar el lugar y función de cada uno, y establecer los canales más adecuados de la relación y la comunicación entre los diferentes grupos y/o estamentos que componen dicho grupo humano.

La Formación en Práctica Psicomotriz de Ayuda que realizamos en la UNED de Bergara asume los principios de la "formación ASEFOP", uno de los cuales es "no formamos sino que ayudamos a la persona a formarse". La asunción de este principio, fundamental para construir un verdadero proceso de autonomía y construcción profesional, conlleva la necesidad de crear espacios y tiempos permanentes en los que el alumnado toma la palabra y desarrolla sus competencias y capacidades entre iguales, en la horizontalidad.



En nuestra formación esto se concreta en la articulación de diferentes dispositivos como el funcionamiento en tríos autónomos tanto en el proceso de Formación Personal como en el trabajo de la formación práctica, y en la aplicación del "Dispositivo Mendel", como nosotros le llamamos.

¿En qué consiste este Dispositivo?
¿En qué se concreta?

El alumnado se reúne cada cierto tiempo (en torno a una vez al trimestre), de forma autónoma, sin la presencia del profesorado de la Escuela, para compartir sus vivencias, sentimientos, opiniones, críticas, aportaciones, propuestas, etc. sobre la formación que han recibido durante ese trimestre.

Para ello se cuenta con una metodología concreta en la que cada persona del grupo, en un primer momento, expresa libremente sus opiniones, teniendo luego como objetivo el llegar a construir un documento escrito que pueda representar el sentir del grupo (no es obligatorio llegar al consenso, pudiéndose expresar opiniones divergentes que constarán en dicho escrito), y en el que deben argumentarse claramente los comentarios realizados y tratar de ofrecer propuestas concretas en el caso de que sea necesario.

Este escrito es enviado al profesorado que tiene que responder, también por escrito, tras reunirse para examinarlo. En este escrito igualmente debe tratar de responderse con la mayor concreción posible al documento del alumnado, con la debida

argumentación y toma de decisiones con respecto a lo expuesto por aquellos.

Ambos escritos son enviados posteriormente al equipo de la AGASP (grupo Desgenettes. París). Una profesional de este equipo supervisa los dos escritos y realiza una devolución escrita a cada unos de los estamentos institucionales dirigida a revelar los elementos que hacen referencia a la relación institucional que se refleja en ambos, realizando una valoración sobre la adecuación de la utilización del método. No entra sobre los contenidos.

La aplicación de esta metodología debe provocar efectos concretos sobre el propio proceso formativo, no quedando en un mero acto burocrático. Es decir, la aportación del alumnado viene a ser un elemento más de los que intervienen en la construcción del sistema formativo, produciendo efectos concretos en el diseño de este proceso.

De hecho, en nuestra Formación de Ayuda, que ahora llega a su cuarta promoción, hemos realizado diversos cambios y ajustes a partir de lo trabajado en el Dispositivo.

Como dice Claire Rueff- Escoubès ("Nouveau millénaire, Défis libertaires), el Dispositivo Institucional Mendel tiene como características principales:

• La constitución de grupos homogéneos de profesiones.

• La comunicación indirecta (por la vía de documentos escritos) entre ellos.

Este dispositivo tiene como vocación el inscribirse en el curso natural de la vida institucional. El ejercicio de su "acto-poder" por parte de cada persona es también una propuesta constructiva de cara al fin de la sociedad patriarcal y su corolario, la autoridad, propuesta surgida de prácticas concretas por el ejercicio de la democracia participativa (cf. Pourquoi la démocratie este en panne, 2003).

Con respecto al concepto de "acto poder" podemos decir que es la capacidad de la persona de hacerse dueña de sus actos y sus consecuencias. Todo acto modifica la realidad sobre la que se aplica. Expresa la capacidad humana de poder sobre los propios actos. Tanto sobre el proceso como sobre los efectos del acto. La persona se hace con el poder de sus propios actos.

Por ello, vemos diferentes elementos fundamentales que conlleva la aplicación de este Dispositivo y que son absolutamente coherentes con los principios y objetivos de nuestra práctica, tanto en el nivel de trabajo con la infancia como en el de la formación de profesionales:

• Poner a la persona en el centro de su propio proceso.

• El respeto a la persona.

• No formar sino ayudar a formar-se.

• Dar la palabra y promover la autonomía.

• Basarse en las capacidades de la persona.

Todo ello se concreta, en la concreción de sistemas democráticos de funcionamiento, de sistemas participativos que conllevan la co-responsabilización en todo el proceso formativo, en el que no hay sujetos activos y pasivos, sujetos que saben y sujetos que no saben, o tal vez podríamos decir que no hay sujetos y objetos, sino solamente sujetos, protagonistas de sus propios procesos de transformación.

Arantza Iruretagoyena
es psicomotricista, psicopedagoga y maestra

El Dispositivo Institucional Mendel

¿Qué es el Dispositivo Institucional Mendel? ¿Qué es el DIM?

Es una pregunta que a menudo me he planteado durante mis dos años de formación. ¿Es algo más que un dispositivo, que una técnica para promover el entendimiento, la comunicación entre formadores y estudiantes? ¿Tiene algo que ver con la Formación Psicomotriz? ¿Tiene algo que ver con mi formación y desarrollo de madurez personal?

Es un proceso democrático

Es un dispositivo que permite la comunicación entre dos colectivos relacionados jerárquicamente: los formadores y los estudiantes.

Es una dinámica democrática de trabajo grupal entre iguales e inter-jerárquica. Conciencia individual y conciencia colectiva. Permite que haya permeabilidad, flexibilidad; es como un gran grupo familiar con estructura y jerarquía, pero con voluntad democrática.

Es una comunicación indirecta con el profesorado a través de un intermediario que garantiza una comunicación constructiva, es muy importante el papel de este tercero. El rol del intermediario, el tiempo de respuestas, la reflexión en la distancia y la palabra escrita, son factores que garantizan y posibilitan establecer una mejor escucha empática.

Es un aprendizaje emocional

Es fácil expresar el descontento, la queja, rebelarte ante las frustraciones, dar rienda suelta a todos tus fantasmas y ansiedades; lo difícil es poder elaborar toda esa subjetividad, todas esas emociones, de forma racional. Esto implica un aprendizaje hacia la madurez individual y social.

La verdad es que poder hablar libremente, sin la presencia de la autoridad (sin que nos escuchen) permite expresar tanto el malestar como el contento, plantear problemas, propuestas y críticas sin miedos ni culpabilidades.

Es bien difícil expresar críticas, desacuerdos sin dañar al otro. El dispositivo proporciona la posibilidad de desahogarte en el grupo de iguales, de rebelarte contra el de arriba, incluso contra el intermediario, y también te ofrece la posibilidad de elaborar los malestares, las sugerencias, las propuestas, los acuerdos y transmitirlo de tal forma, que el otro lo pueda escuchar sin que se le desaten las defensas, con respeto y de una forma constructiva. Es algo así como objetivar las emociones y saber comunicarlas empáticamente.

Destaco la importancia de la devolución de los formadores como garante de escucha de nuestro colectivo, los aprendices. Esto produce un sentimiento de confianza y de pertenencia. Es el derecho reconocido a tener una respuesta ante una



serie de vivencias y emociones generadas a lo largo de la relación con nuestros formadores. Esto permite generar un ajuste entre formadores y estudiantes, abriendo una posibilidad de cambio, presente o futuro.

Es colectividad frente a individualismo, individuo y grupo

Conciencia de grupo y conciencia de individuo; se refleja lo que yo siento, se refleja lo que siente el grupo, me reflejo yo con, y en el grupo.

Es un dispositivo que me ha permitido reflexionar de forma "constante" sobre mi propia práctica, tanto individual como grupalmente. Es como reapropiarte colectivamente de la responsabilidad de tus propios actos, de tu subjetividad y poder objetivarla, racionalizarla, a través de un diálogo constructivo en el grupo de iguales. Es una reflexión colectiva del propio quehacer; es un aprendizaje de trabajo cooperativo con los iguales.

Es un intercambio de puntos de vista complementarios, que enriquece, completa y desarrolla el proceso tanto individual como colectivo. Lo que aporta cada uno es importante y necesario para el grupo y viceversa. Requiere reflexión personal, reflexión grupal y casi siempre cierto consenso grupal.

Es un espacio que te permite pensarte a ti mismo, y pensar con y en los demás, implica escucha activa, escucha empática y capacidad de síntesis.

Es autonomía y desarrollo de la identidad personal y profesional

Lo difícil es apropiarse de la responsabilidad de tus propios actos, de tus sentimientos, emociones y deseos, y por consecuencia de tu propio proceso de formación, sin delegar en el otro, en el que "manda" o en el que "sabe más.

Es costoso y es incómodo porque precisa de un hacerte dueño de tu propio proceso de una forma responsable y tomar consciencia de que puedes transformar la realidad a partir de tus acciones y decisiones.

Es una dinámica costosa, el camino hacia la autonomía siempre cuesta esfuerzo, ya que exige que seas activo y no simple receptor; exige reflexionar sobre tu proceso y comprometerte activamente con él; reflexionar sobre la oferta, sobre tu rol y el rol del otro, ponerte en su lugar, mantener una postura crítica, no asumir todo lo que te dan, no depositar la iniciativa en el otro, no hacer dejadez de tu propio proceso en manos del otro, saber acoger las diferencias y poder vivir las frustraciones.

Es coherente con la formación psicomotriz

La práctica psicomotriz tiene un marco concreto. El DIM es un marco de discusión con pautas y con normas.

La práctica psicomotriz en ayuda exige autonomía, iniciativa, escucha activa, empatía, trabajo personal, trabajo colectivo y distancia emocional, pensarse (¿qué me ocurre a mí en el intercambio con el otro?) y pensarle (¿qué le ocurre a él en el intercambio conmigo?). El DIM y su dinámica requieren prácticamente lo mismo.



Es un dispositivo necesario en cualquier institución que quiera ser democrática

Es interesante como método e imprescindible para trabajar en cualquier colectivo, sobre todo en la escuela para promover la convivencia positiva y el sentimiento de pertenencia.

El tener un agente externo, un intermediario entre la jerarquía y la base, entre la base y la jerarquía, limaría muchas asperezas y sacaría a los diversos colectivos de situaciones anquilosadas y enfrentadas.

El saber explicitar los pensamientos, deseos y criticas sin herir, sin agresividad, desde el respeto y la responsabilidad, escuchar de verdad al otro y ponerse en su lugar, conocer la realidad y la capacidad de intervenir en ella siendo responsables de nuestros actos, el ser reconocidos como individuos con identidad personal y profesional, abriría el camino hacia una escuela más democrática, donde cada uno de nosotros seríamos sujetos de nuestro propio proceso y sujetos sociales comprometidos con el presente y futuro de la educación.

Uxue García Magriñá
es maestra y psicomotricista

Mendel:
espacio de inclusión necesario para la relación

El ser humano es un animal (cuerpo físico), que se relaciona (cuerpo emotivo) y se da cuenta (cuerpo cognitivo). La relación (en euskara: harr-eman-a) es un tomar y dar, que necesita de un equilibrio para poder existir. Por desgracia la educación obvia esto y se obceca en dar, dar y dar unilateralmente sin tener en cuenta la necesidad, ni el interés de los alumnos, excluyéndolos de algún modo de su propio proceso, y colocándolos en una situación de sumisión. Esta exclusión, como todas, va a generar en el tiempo un conflicto, un espacio al que mirar para ser atendida o resuelta.

No es casualidad que me tocara conocer a Mendel de la mano de la psicomotricidad y en relación a ella. La psicomotricidad relacional ya hablaba claramente de crear un espacio de aprendizaje comunicativo donde el niño, protagonista de su acción, se expresara libremente a través de su cuerpo físico, emocional y cognitivo, relacionándose con los otros, y siendo escuchado y acompañado por un adulto presente, libre de expectativas y juicio, que también aprende en su propio proceso.

El Dispositivo Mendel nos proporcionaba, como adultos en formación, un espacio libre donde poder expresar por medio de la palabra, nuestra forma de recibir, sentir y pensar la formación que estábamos recibiendo, reflexionando sobre ello y pudiendo ser escuchados. Pero esta libertad de dar, de opinar, de poner en cuestión y ofrecer propuestas, tenía sus propios límites, tal y como los tiene la psicomotricidad con su dispositivo.

Teníamos de hacerlo de un modo en que todos y cada uno nos expresáramos y dejáramos constancia de ello, especificando no quién sino qué número de personas proponían, sostenían, apoyaban, rehusaban diferentes opiniones, y esto no sólo iba a ser reflejo de lo individual que hay en cada uno de nosotros, sino que también iba a reflejarnos como grupo humano en evolución. Y todo ello en un tiempo y espacio limitado, reflexionando sobre un tiempo de vivencia personal, práctica y teórica determinado, y aceptando que en algún momento, todos pasásemos por jugar el rol de moderador, secretario o portavoz del grupo.

El tomar de la formación se completaba con el dar en la libertad de la autoridad no presente, sin miedo al castigo, arropados en el anonimato tras nuestro grupo, y seguros de que tras la espera, habría una respuesta del grupo de formadores que al igual que nosotros, adultos en la situación de alumnos, es un grupo humano que se transforma cuando recibe, y escucha cómo se ha vivido aquello que ha dado,



cuestionándose sobre ello, y pudiendo responder con argumentos e incluir nuevos ajustes a la realidad que se les presentaba. En euskera responder (era-entzun), pasa por el hacerse escuchar, y sin escucha la palabra no tiene sentido.

Todos sabemos que la palabra es energía en movimiento, y que sólo el hecho de poder expresarnos y sentirnos escuchados, provoca en nosotros una tranquilidad, desde la que es mucho más fácil transformar, resolver y aceptar cualquier tipo de malentendido o conflicto ya que nos permite, tanto al que habla como al que escucha, darnos cuenta de muchas cosas que antes no habíamos percibido.

En este sentido la comunicación no sólo facilita escuchar aquello que pensamos y sentimos, sino también ayuda a descubrir cuál es la necesidad que subyace en el fondo para prestarle atención y, con las limitaciones que también puedan existir, posibilitar la transformación y el desarrollo de los individuos.

Mendel aporta a cualquier proceso de aprendizaje (a-prender, tomar para sí) una buena herramienta para que la educación sea en ambos sentidos, y tanto alumnos como formadores a través de la relación (harr-eman-a), puedan seguir su camino de aprendizaje como seres humanos, camino que no tiene ni espacio ni tiempo concreto sino que es la vida misma.

Gracias por vuestra atención, para mí fue un placer tomar la palabra.

Melissa Valdivia

terapeuta psicomotriz y nuestra delegada para Sudamérica, nos ofrece la siguiente reflexión elaborada a partir de varios referentes.

Límites afectivos:

"una manera de sostener en el vínculo"

Se podría pensar que cuantos más pequeños son los niños menos necesitan de reglas o límites que encuadren su exploración; sin embargo, la experiencia psicológica y educativa recomienda sobremanera la existencia y aplicación de los mismos, justamente para organizar sus descubrimientos o primeros contactos con el exterior.

Los límites ayudan a los niños para que puedan manejar sus impulsos y vayan pasando de la búsqueda inmediata de sus necesidades (internas) a la aceptación de un mundo externo con sus propias exigencias y normas.

El proceso de interiorización de los límites es iniciado por los padres desde edades muy tempranas.

Cuando son bebés, las rutinas son algo desorganizadas, ya que comen y duermen la mayor parte del tiempo; sin embargo, al crecer se establecen rutinas y horarios que proporcionan al bebé un ambiente de seguridad y protección, anticipando lo que vendrá.

Esto continúa cuando los niños asisten a un espacio educativo, donde la maestra se encarga de modular y enriquecer sus capacidades de autocontrol.

Así mismo, les enseña que las normas son necesarias para el bienestar de todos, incluyéndoles a ellos mismos.Erna Furman (1986, citada en "El crecimiento emocional del niño en la escuela", 2008:91) propone tres aspectos fundamentales para el mejor trabajo de los límites con los preescolares: la relación afectiva, las reglas y el desarrollo de la conciencia.

La relación afectiva

"Mientras más pequeño sea el niño, el vínculo afectivo que tengamos con él es más importante". Esta frase resume la importancia de los vínculos con los niños pequeños, y es que el niño tiene que sentirse seguro, confiado y contenido en su demanda. Ellos se dan cuenta de en quiénes confiar y en quiénes no.

Los primeros días que asisten al nido, sin conocer a la maestra o a sus compañeros, los niños experimentan un vacío afectivo, se sienten desorientados. Es la maestra quien debe contenerlos y mostrarles que pueden confiar en ella, que entiende por lo que están pasando y que les ayudará a que estén mejor. Esto es generar el vínculo con el niño.

Este vínculo se construye con el tiempo y con una suma de situaciones que muestren al niño que se puede confiar en el adulto.

Otro punto importante para la construcción de este vínculo es generar un puente entre el hogar y la escuela. Cuando escuchamos al niño con respeto a lo que siente de alguna situación familiar, ya sea placentera o displacentera, el niño se da cuenta de que la maestra es su amiga y que lo escucha. Le gusta sentir que es importante para la profesora.

A la vez, reforzar su autoestima, alabando sus trabajos o reconociendo sus esfuerzos, es otra manera de construir este vínculo.

Las reglas

El objetivo de las reglas es crear un ambiente de seguridad, para todos. Empezando por esa consigna, el niño debe saber que la escuela y el hogar son lugares seguros donde está protegido y cuidado.

Las reglas sirven para anticipar, organizar y predecir los siguientes acontecimientos que se irán sucediendo durante el día. Si el niño viviera cada momento como nuevo e inesperado, pasaría por mucha angustia.

La aceptación de las normas forma a los niños en el respeto a los derechos y deberes, a las personas. Para que esta aceptación sea efectiva, los límites deben ser pocos, claros y precisos, límites que pueden flexibilizarse o evaluarse.

Otra característica es que respondan a las necesidades del niño y no del adulto; no podemos exigir algo que esté fuera de su alcance o de sus posibilidades. Debemos tomar en cuenta que la mayoría de los preescolares están en procesos de autonomía e iniciativa: la idea es enriquecer su crecimiento y no inhibirlo.

Desarrollo de la conciencia

Ésta se va desarrollando poco a poco a medida que van creciendo y van viviendo distintas experiencias, que les sirven para asimilar las normas, dadas por sus padres primero y luego por la escuela.

Es importante recordar que los niños pequeños tienen una moral heterónoma, de acuerdo a la teoría de Piaget (citado en Angellina Novella Coquis y compiladoras, 2008: 93): lo bueno y lo malo depende de lo que los adultos les hagan sentir.

Una manera de darnos cuenta de que los niños van tomando conciencia de los límites es cuando observamos que le dicen a otro niño que debe portarse bien o si no le pasará tal cosa, es decir, maneja las consecuencias y se lo exige a sí mismo, pero actuando en un "otro". Otra forma es cuando acusa a otro niño ante la maestra; es consciente de la magnitud de la situación y sabe que no está bien, lo que le puede angustiar, por eso le acusa para que el adulto lo solucione.

La idea es que ellos se sientan cómodos y satisfechos con los límites. Tienen que saber que no es para complacer al adulto sino más bien para que todos estemos tranquilos.

En este desarrollo de la conciencia del niño es importante no hacer un juicio moral sobre su conducta sino más bien conversar acerca de lo sucedido, preguntándole qué piensa al respecto, cómo se siente. Esto es vital para ir construyendo desde el respeto una aceptación de los límites.

Furman (1986, citado en Angelina Novella Coquis y compiladoras, 2008:94) habla del término reparación, como una acción que ayuda al niño a manejar el sentimiento de culpa que le genera la acción equivocada que ha tenido y que, a la vez, procura el bienestar del otro. Pondremos ejemplos: si ha roto un cuento de la clase, habría que brindarle



la posibilidad de pegar las hojas con ayuda de la maestra. Si le hace una herida a un compañero al jugar, podemos hacer que lo acompañe y ayude a curar.

Es en estos momentos es vital conversar con el niño, sin culparlo y hacerlo caer en cuenta de lo sucedido. La reparación ayuda a aliviar la culpa. Si el niño no tuviese la oportunidad de reparar, se carga de culpa e inconscientemente busca ser castigado por lo que ha hecho; entonces aumenta su mal comportamiento, es castigado y no es ayudado a que pueda encontrar la calma.

Luis Guerrero (1994, citado en Angelina Novella Cooquis y compiladoras, 2008:95), señala la existencia de tres enfoques en cuanto al trabajo de los límites: Autoritario, permisivo y democrático.

• ***Autoritario***

Aquí se impone sin tener en cuenta a los demás. La posición es de dominio y se implantan los requerimientos sin ningún tipo de empatía. No es saludable para el niño ya que sin explicación se le exigen una serie de conductas, ignorando sus necesidades y sus sentimientos. La consigna de este enfoque autoritario es que tiene la razón y los niños, por ser niños, no tienen derecho a opinar y no se les respeta.

Para lograr el cumplimiento de las normas, se utilizan medios que subestiman e intimidan, aplicando muchas veces castigos excesivos. Se desarrolla la capacidad de obedecer por amenazas, atentando a la autoestima de los niños, que no se sienten valorados ni escuchados, pudiendo generar rebeldía,

miedo, resentimiento o sumisión, bloqueando toda capacidad de iniciativa.

De este modo no se logra la interiorización de las normas, ya que sólo se cumplen cuando la autoridad amenazadora está presente. Formando a individuos temerosos que no son capaces de dirigir su vida y que siempre dependerán de otro "castigador" y represor.

• ***Permisivo***

Es el extremo del autoritarismo. Es "dejar hacer" sin ningún tipo de encuadre, supone cierto abandono y descuido. No hay firmeza ni límites claros que seguricen a los niños. Los medios que se utilizan es ignorar la conducta del niño y no hacerse cargo de la situación.

Este método disciplinario genera mucha inseguridad, desprotección, desorientación, angustia, porque no hay ningún elemento ni persona que proteja, que cuide, que valore, que ayude, que se haga cargo.

• ***Democrático***

Se basa en el respeto de los deberes y derechos de toda persona. Existe un conocimiento de las necesidades del niño y un vínculo empático importante con él, vínculo que es la base para obtener diálogo y acuerdo, mostrando la flexibilidad y firmeza necesarias.

Así mismo, se validan los sentimientos de los niños que colaboran en la elaboración de las normas, bajo un encuadre adulto que organice y sostenga sus inquietudes.

De ese modo se sienten más comprometidos y las cumplen, porque les encuentran un sentido.

Este método genera en los niños seguridad, confianza, protección y favorece la autoestima, el desarrollo de la conciencia moral, la integración, la capacidad de escucha y la consecución de los fines comunes de los miembros de un grupo. De esta manera ayudamos a los niños a respetar las normas descubriendo la necesidad de cada una de ellas, conduciéndoles a la disciplina y a la capacidad de convivir armónicamente.

Manejo de situaciones difíciles

Antes de juzgar a un niño como "malcriado", "engreído" o "mal educado", habría que investigar y averiguar cuáles son las causas que lo mueven a comportarse fuera de lo esperado. A veces temas como la separación de padres, el nacimiento de un hermanito, la muerte de un familiar, enfermedades, hospitalizaciones, entre otros, son los que influyen en la conducta de los niños.

Recordemos que aún no tienen la capacidad para expresar a través de las palabras lo que les sucede internamente. Somos los adultos que les rodeamos, los padres o la maestra en el espacio educativo, quienes tenemos que estar capacitados para organizar estos comportamientos y comprenderlos, acogerlos y traducirle en palabras sus sentimientos, que muchas veces les angustian o les inquietan.

A continuación, proponemos algunas sugerencias para el manejo de situaciones difíciles:

• Ayudarles a anticipar situaciones nuevas que les podrían generar un impacto emocional fuerte.

• Como adultos que estamos en interacción con los niños, es importante detectar qué sentimientos nos generan determinados niños, siendo estos sentimientos proyecciones de ellos, es decir, lo que uno siente como adulto es porque ellos lo sienten como niños. Si me provoca rechazo un niño determinado es porque este niño vive y siente este rechazo y es lo que irradia, lo que proyecta en los demás.



• Ayudarles a reconocer, nombrar, aceptar y comunicar sus sentimientos. De pronto no será todo a partir de la palabra y más bien a través de un dibujo. Siempre pensando en cómo llegar al niño.

• Reconocer sus cualidades antes de señalar los aspectos que corregir para que desarrollen una adecuada autoestima.

• Es bueno para los niños saber que ante sentimientos como la tristeza, rabia, rechazo, etc. (sentimientos de displacer), pueden acudir al adulto. No sólo lo bueno se puede comunicar, sino también lo no tan bueno.

• Como dice Bernard Aucouturier, el juego, la acción, es la mejor manera que tienen los niños para atenuar sus angustias. Dejemos que los niños actúen, transformen y que estén menos tiempo sentados en las mesas.

Para finalizar estas líneas, me gustaría compartir un poema muy significativo de Theodore Roosvelt que me "toca" desde el respeto a las relaciones, no sólo con los niños o niñas, sino con todos.

"Tú y Yo nos encontramos como extraños,
cada uno llevando un misterio dentro
que quizás nunca llegue a saber quién eres,
quizás nunca te conozca completamente,
pero confío en que tú eres una persona con
todos tus derechos,
llena de una belleza y valor,
que son los más grandes tesoros en esta tierra.
Por eso te hago esta promesa.
No quiero que te parezcas a nadie,
ni te impondré ninguna identidad.
En cambio te invito a que seas tú mismo.
Sin vergüenza ni miedo.
Mantendré abierto un espacio para ti en el mundo
y defiendo tu derecho de llenarlo con
tu auténtica vocación.
Mientras dure tu búsqueda, tendrás mi lealtad".

Luzaro, Escuela de Psicomotricidad de Bergara

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

Cursos de sensibilización

• Dirigidos a profesionales que trabajan en el ámbito de la educación y la salud infantil.

• Recordad que son imprescindibles para acceder a la formación bianual de educación que ofertamos en la escuela.

• En marzo se han realizado los de Durango y Pasaia. Ahora queda el de Vitoria-Gasteiz, que será impartido por Jon Perez de Arriluzea y Jabi Laburu los días 14, 15 y 16 de septiembre (viernes de 18,00 a 22,00 h., sábado de 9,00 a 13,00 h. y de 14,00 a 19,00 h. y domingo de 9,00 a 15,00 h.).

• La matrícula es de 170 €, mediante transferencia a la cuenta 3035 0009 15 0090087707 (Caja Laboral), cuyo justificante hay que enviar con la ficha de inscripción adjunta abajo a Escuela de Psicomotricidad, UNED, Apdo 69, 20570 Bergara. El plazo acaba 8 días antes del comienzo, siendo las admisiones por riguroso orden de llegada; enviamos confirmación. A las personas no admitidas se les devolverá el importe.

• Todavía quedan plazas libres.

Más información:

• UNED, Escuela de Psicomotricidad, de martes a viernes (de 10,30 a 13,00 h. y de 17,00 a 20,00 h.) y sábados (de 9,00 a 13,00 h.).

• En la web www.uned.es/ca-bergara (apartado psicomotricidad) y en el email: mberriozabal@bergara.uned.es

Actividades

• Actualmente están en marcha las 24ª y 25ª promociones de formación en Práctica Psicomotriz Educativa y la 4ª de Práctica Psicomotriz de Ayuda.

• El próximo año, en el mes de noviembre, como es habitual, celebraremos nuestras ya tradicionales Jornadas de Psicomotricidad. Ésta será además una ocasión especial porque celebraremos también nuestro 25 aniversario como escuela.

SENTSIBILIZAZIOA / SENSIBILIZACIÓN

Abizenak	Izena		Tel.(etxekoa)
Apellidos	Nombre		Tel. (domicilio)
Helbidea		p.k.	Herria
Domicilio		c.p.	Población
Ogibidea	Lantokia eta Herria		Tel. (lana)
Profesión	Centro de trabajo y Población		Tel. (trabajo)

email .....

Año 2012 Urtea Aukeratu/Selecciona >> XXXXXX ☐ XXXXXX ☐ GASTEIZ ☒

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 correnspondiente. 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.saltoka-psicomotricidad.blogspot.com
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.es

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

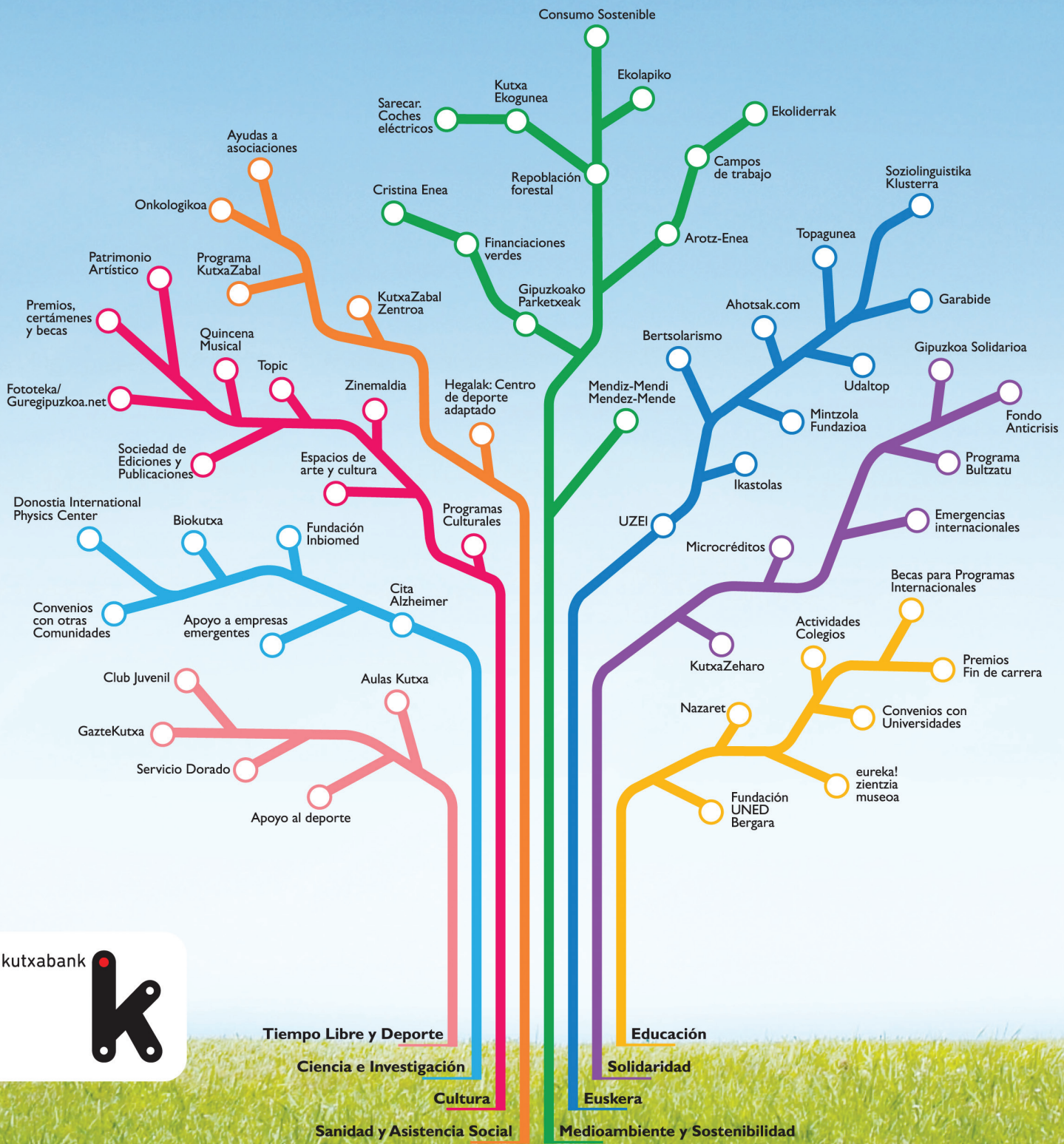
Arreta Goiztiarra. Haurtzaroa. Nerabezaroa
Atención Temprana. Infantil. Adolescencia

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

kutxa social

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.)



kutxabank