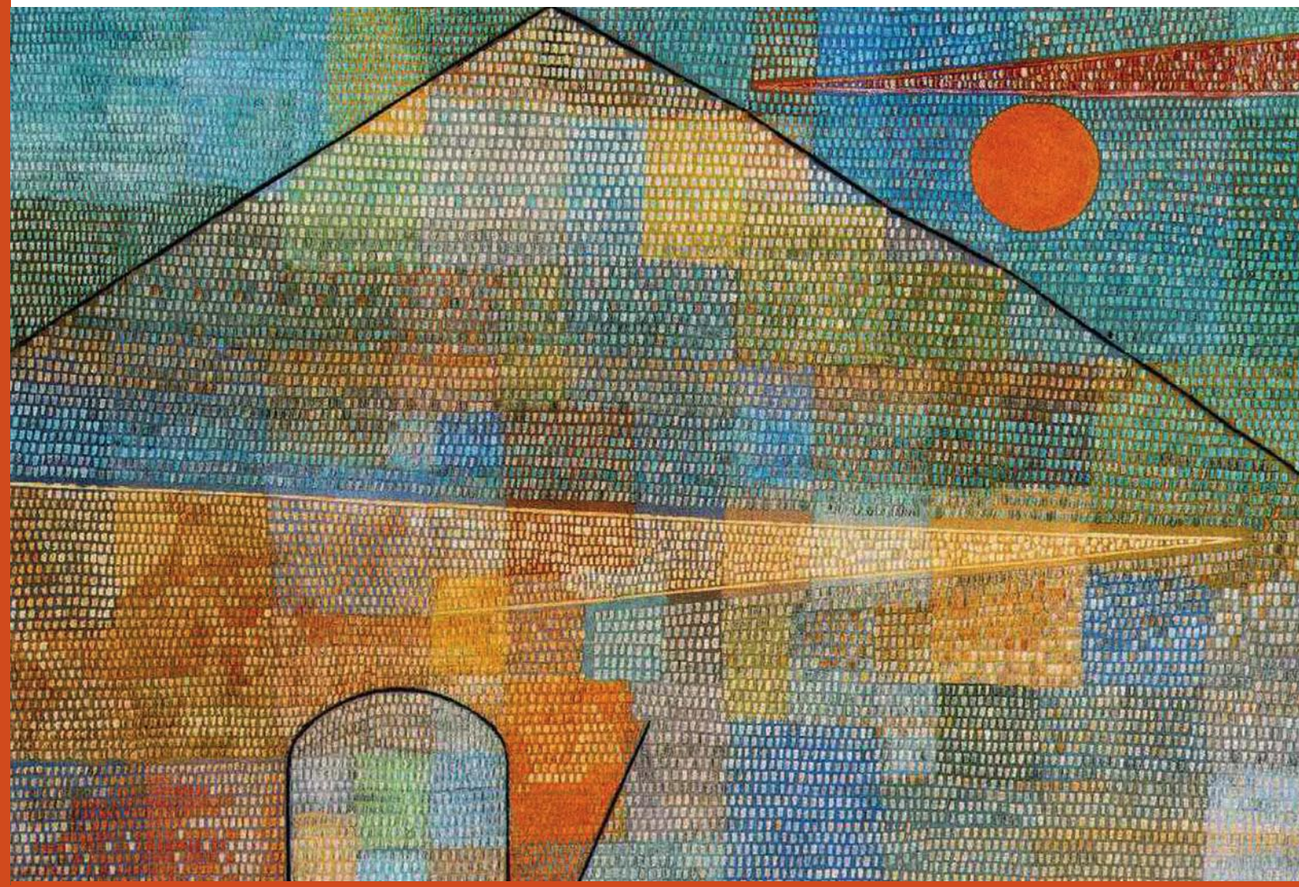
asociación profesional de psicomotricistas

lineadestre

PUBLICACIÓN SEMESTRAL
NOVIEMBRE 2011
NÚMERO 28
pvp: 5€

REVISTA ESPECIALIZADA
EN PSICOMOTRICIDAD

asociación profesional de psicomotricistas



· Adopción y Psicomotricidad
· Grupos de ayuda psicomotriz en horario escolar
· Promoción de la resiliencia y práctica psicomotriz
· Objetos y juguetes en la infancia
· Importancia de los reflejos primarios y secundarios
· La Gestalt y el trabajo corporal como facilitadoras del darse cuenta
· La construcción simultánea del formador y la formación
· Lecturas: Resiliencia

Un proyecto de ayuda psicológica

Nuestros principios terapéuticos parten de la actividad motriz espontánea y lúdica, y se reflejan en la construcción de la identidad y de la socialización.

TARIQA
PSICOMOTRIU

ÁMBITOS DE INTERVENCIÓN

- Espacio psicoterapéutico
- Espacio psicopedagógico
- Espacio familiar
- Espacio preventivo

Atención individual y en pequeños grupos a la infancia, adolescencia y adultos

TARIQA PSICOMOTRIU S.L.
Malgrat 116, planta baixa · 08016 Barcelona
Tel.: 93 3520219 · Cif: B 65316648
tariqa.psicomotriu@gmail.com

IOLANDA VIVES I PEÑALVER
psicòloga, psicoterapeuta corporal i psicomotricista
especializada en ayuda terapéutica

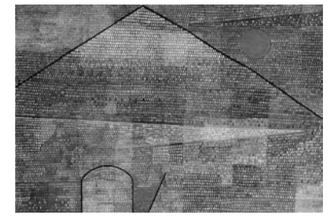
LOLA BOSCH I GRAU
psicòloga, psicomotricista
i psicoanalista

JOSEP MA ORDÓÑEZ I EDO
mestre d'educació especial
i psicomotricista especializado en ayuda terapéutica

NÚRIA MARTÍNEZ I SÁNCHEZ
educadora social i psicomotricista
especializada en ayuda terapéutica

MARTA PASCUAL I CURIA
mestra d'educació infantil
i psicomotricista especializada en ayuda terapéutica

Í N D I C E



Detalle de una pintura de Paul Klee

Consejo editorial
Manel Llecha, Sara Manchado, Josep Rota, Ana Valls, Isabel Vidal y Rikardo Acebo

Colaboraciones
Anna Luna, Mª Isabel Cozar, Maria Fortuny, Alexandra Moreno, Daniel Calmels, Sara Manchado, Luis Carvajal, Josep Rota Iglesias, Manel Llecha, V. Da Fontseca, Ana Valls

Redacción, suscripciones y publicidad
HOTEL D'ENTITATS
Pere Vergès, 1-6ª
08020 Barcelona
tel. 655 10 13 55
fax. 93 278 02 94
e-mail: secreteriaapp@orange.es

La revista dispone de espacios publicitarios para las personas o instituciones interesadas.

Diseño gráfico
Jaume Esteve

Maquetación
Caterina Roca

Depósito legal
B-17.092-97

ISSN 1575-0841

Impresión
Imprenta ITÁLICA
Mn. Cinto Verdaguer, 73
08922 Santa Coloma de Gramanet

Edita
Asociación Profesional de Psicomotricistas

Esta publicación no asume necesariamente las diferentes formas de pensar que se reflejan en ella.

número 28 · Noviembre 2011

EDITORIAL 4

DOSSIER

Adopción y psicomotricidad. 5
Anna Luna

Grupos de auyda psicomotriz. 9
Mª Isabel Cozar, Maria Fortuny

Promoción de la resiliencia y práctica psicomotriz. 12
Alexandra Moreno

ESPACIO ABIERTO
Objetos y juguetes en la infancia. 17
Daniel Calmels

APORTACIONES INTERDISCIPLINARIAS
Importancia de los reflejos primarios y secundarios. 22
Sara Manchado

OTRAS TÉCNICAS
La Gestalt y el trabajo corporal como facilitadoras del darse cuenta 25
Luis Carvajal

ELLAS Y ELLOS OPINAN
La construcción simultánea del formador y la formación 31
Entrevista a Josep Rota Iglesias, por Manel Llecha

LECTURAS
Resiliencia 35

TEMAS DE PSICOMOTRICIDAD
Léxico 37
V. Da Fontseca

asociación profesional de psicomotricistas

E D I T O R I A L

En el editorial del número 26 de nuestra revista, hacíamos referencia a la importancia y la significación del vínculo, como algo que fundamenta toda la estructura psíquica de la persona. En lo que se refiere a la intervención psicomotriz, aludíamos también a la necesidad de establecer una relación de vinculación inicial "suficientemente buena", como una primera fase y requisito imprescindible para poder incidir de forma significativa en las siguientes fases de intervención.

Este vínculo inicial fundamenta toda la historia de relación, que origina a su vez la construcción de la imagen corporal. Una imagen corporal que, como decía Françoise Dolto, atraviesa el esquema corporal siendo esta interacción la que condiciona y define la expresividad motriz de las personas: es decir, las relaciones que éstas establecen con el exterior.

En este número de Entrelíneas y también en el siguiente, aludiremos a dinámicas de relación concretas, en el inicio de la biografía de la persona, que pueden condicionar a su vez expresividades motrices particulares. Haremos referencia a las situaciones de adopción y a situaciones de separación prolongadas en estos momentos iniciales de la vida. Dinámicas relacionales que pueden convertirse en situaciones de riesgo en más de una ocasión.

En este número, también, iniciaremos la publicación de un "Glosario" sobre terminología psicomotriz, que iremos ampliando en números sucesivos.

D O S S I E R

Adopción y psicomotricidad

ANNA LUNA
Pedagoga, terapeuta psicomotriz,
formadora de la Asefop y socia de la App.

El cuerpo es la base de identidad de todo sujeto; el niño empezará a ser alguien distinto al otro (madre) a partir del descubrimiento de su cuerpo, de la diferenciación entre sí mismo y lo de fuera. Así mismo, sus límites físicos se convertirán en el continente de su psique.
En el momento de nacer el niño no tiene consciencia de sus propios límites corporales. La entrada en el mundo le confronta con la pérdida de sí mismo. En su vida intrauterina ha estado contenido por el cuerpo de su madre; en el momento en que sale del vientre materno, pierde sus referentes. Esta experiencia provoca una sensación de desparrame. Así vemos cómo en todas las culturas se envuelve al recién nacido, que en sus primeros días estará contenido por la ropa o por los brazos de los adultos que le cuidan. Cuando la angustia le invade por un sentimiento de malestar poco concreto pero muy invasor, necesita de los brazos de la madre que le rodeen y le ayuden a recuperar la tranquilidad. Es como regresar a las sensaciones de la vida intrauterina, la contención corporal, el calor del cuerpo y el balanceo que le mece tal como cuando se hallaba rodeado de líquido amniótico. Sólo lo podrá recuperar a partir de los límites externos. Los brazos maternos serán ahora la prolongación del vientre, unos brazos que serán acompañados por la voz y la mirada, que empezarán a dar sentido a su subjetividad. La madre mira a su hijo y le habla reconociéndole como ser único y deseado. Es por tanto el cuerpo del otro lo que hará de contenedor de su realidad hasta que ésta se construya, hasta que vaya descubriendo que él mismo tiene un cuerpo por el que recibe las sensaciones y se relaciona con el otro. Hablo de este otro no sólo en el sentido de sujeto, sino como realidad externa, el mundo en el que se va a desarrollar este niño.
Podemos pensar en las experiencias de un niño abandonado o dado en adopción. En el mejor de los casos pensaremos que no ha sufrido agresiones ni malos tratos. Podemos pensar en estos niños abandonados en el momento de nacer. En su experiencia de vida hay una profunda ruptura entre la vida intrauterina y la después de su nacimiento. Quien le cuida, le alimenta y le sostiene no es la misma madre. Así tiene que hacer el esfuerzo de situarse en un nuevo medio, el de la vida extrauterina, sin estar acompañado por su referente. Lo más probable es que sean muchas las personas que le estén cuidando y alimentando desde los primeros días, cada una de ellas de distinta forma y ante las que puede sentir desconcierto, pues establecer un diálogo corporal

puede que no le resulte fácil. Frecuentemente vemos cómo en relaciones posteriores los niños adoptados sienten cierto rechazo a ser tocados. Puede que la proximidad corporal con el otro no sea bien vivida y que se protejan rechazándola con una actitud claramente esquiva, poniendo una coraza a las agresiones externas. Esta rigidez provoca un contacto brusco, poco armónico y adaptado, displacer en las relaciones con el otro, actitud en guardia y poco disponible. Uno de los síntomas frecuentes es la dificultad de regular sus movimientos. Aunque al principio pueda mostrarse exageradamente inhibido, cuando rompe con esta rigidez, se convierte en un niño que se mueve en exceso, descargando su inquietud de forma indiscriminada, impulsiva y desordenada.

Ante esta forma de estar en el mundo, los adultos intentan contenerle a partir de límites externos, diciéndole que debe pararse y comportarse de forma tranquila. La inexperiencia de cuerpo contenido provoca una falta de contención psíquica, lo que le impide controlar sus impulsos. Frecuentemente recibe reprimendas y castigos por parte de los adultos, que sienten en su actitud un desafío voluntario, a la vez que se ven cuestionados ante la tarea de educarle.

En la sala de psicomotricidad le ofrecemos un espacio para poder mostrar su inquietud y su impulsividad con la única consiga de no hacerse daño. Suelen ser niños que ya han adquirido la capacidad de cuidarse solos; algunos incluso pueden controlar el riesgo. Otros parecen insensibles al dolor; no muestran ninguna reacción ante fuertes golpes que se dan, no escuchan su malestar, como si fuera natural asimilarlo sin tenerlo en cuenta. Mucho menos tienden a compartirlo y a pedir ayuda, porque se han acostumbrado a estar solos.

La expresividad de sus angustias de pérdida, las que vivió en sus primeros días de vida, se expresan desparramándose, a partir del movimiento excesivo e incontrolado o bien con el material que esparce por toda la sala.

Nos expresa la dificultad de trabajar estas angustias arcaicas a partir del cuerpo. Aún le es difícil tolerar el contacto corporal, sobre todo con persones a las que no conoce y con las que no ha establecido una relación significativa. Su experiencia se desarrolla a partir del material que utiliza para esparcir por toda la sala. El adulto le ayudará a reagruparlo para que pueda repetir con placer la experiencia. El psicomotricista le acompaña, admite esta actividad a la que está dando un sentido más profundo, reconociendo en ella la elaboración de su propia vivencia corporal, un trabajo de seguridad profunda. Es la experiencia de las partes y el todo, de la unidad corporal.

A partir del cuerpo su actividad es constante, hasta encontrar distintos contenedores en los que puede colocarse sintiéndose unificado en su totalidad corporal y en los que podrá parar; son experiencias vividas con placer. Estas vivencias surgen de su iniciativa e impulso: desparramarse, descargar su inquietud, sentir sus límites corporales. La repetición provoca emoción y a la vez se siente acompañado y reconocido por este adulto que le acompaña con continuidad, conectado con su deseo y emoción.

Realizamos el trabajo de vinculación indispensable para poder alcanzar niveles profundos. Se está construyendo la relación entre el terapeuta y el niño, surge la relación de confianza a partir de la que el niño va a romper su coraza para dejar su cuerpo y mente en manos del otro. Ya existe un placer en dejarse sostener, en confiar en el otro. Vivir los balanceos, rotar, perder el equilibrio, dejarse ir, permite la apertura. Descubre la vivencia del placer con el otro que esta resonando emocionalmente con él.

Es la permanencia de un adulto significativo que sesión tras sesión se mantiene, a pesar de poder enfadarse con él y ponerle límites. Es una relación significativa en la que existe la distancia necesaria para diferenciarse, para el desacuerdo, pero a la vez permanecer en la vinculación. Estamos trabajando sobre la base de su estructura psíquica.

Los psicomotricistas sabemos que cuando se mueve el cuerpo se mueve lo psíquico: si desbloqueamos el cuerpo, también conseguimos desbloquear la mente. En los momentos en que puede parar, vienen a su cabeza imágenes desordenadas, inconexas pero significativas. Es probable que plantee jugarlas. El relato no surge de forma coherente y es difícil de compartir un juego cuyo significado no conocemos ni el propio niño tiene ordenado. Su historia no está ordenada, está llena de vivencias cortadas por las que ha transitado sin ninguna explicación. Así es como nos lo va a transmitir. En sus repeticiones nos pone el acento en angustias arcaicas vividas con displacer. Ahora podrá vivirlas acompañado por un adulto que se toma el tiempo necesario

para comprender lo que está expresando con su juego.

Poco a poco le encontraremos el sentido. Así el podrá conectar con su historia real, llegando a reconstruirla. De esta forma vamos realizando un significativo trabajo emocional. Su discurso es cada vez más elaborado; ya puede realizar preguntas o conversar sobre su realidad: de dónde viene, quién es su mamá, dónde va a vivir, etc. Son cuestiones que le inquietan y que va elaborando a partir de hablarlas y compartirlas. También a partir de ellas va adquiriendo su identidad en un recorrido desde su cuerpo a su mundo psíquico. Se va definiendo como persona única y va encontrando su lugar, un lugar en el que podrá replantar sus raíces, tomar estructura y seguridad en sí mismo.

En la sala sus movimientos se ordenan, disfruta de la conquista de habilidades, tiene retos que se esfuerza en superar y, cuando lo logra, se siente capaz; va adquiriendo seguridad y autoestima.

Siente que es querido y valorado por los otros: es alguien significativo para los demás. Son retos que también se plantea en los aprendizajes. Ahora se va sintiendo capaz de enfrentarse a ellos, trabajar para avanzar y a la vez tolerar los errores que comete mientras avanza. Esta será la vía real de crecimiento.

Frecuentemente existen dificultades para acceder al lenguaje. Aunque lo más sencillo es justificarlo por un contacto prematuro con distintas lenguas, la realidad nos muestra que se trata de una dificultad para poder pensar y acceder al mundo simbólico. Hay poco orden en sus historias, en las que normalmente falla el hilo conductor: son cortas y fragmentadas. Es en realidad como su vida misma que, aunque corta, ha sido fragmentada sin poder comprender hacia dónde va. En cuanto a los procesos simbólicos, vemos que aparecen los miedos de forma desbordante: miedo a lo externo como algo desconocido que pueden vivir como agresor; miedo a la pérdida cuando está empezando a conseguir unos vínculos con su nueva familia o con nuevas relaciones significativas. Después de que la impulsividad corporal va cediendo a la contención a partir del pensamiento del propio niño, aparece la capacidad de jugar y de representar su mundo interior.

Con este trabajo hemos conseguido el paso de la acción al pensamiento. Primero le hemos admitido con sus dificultades, dándole un espacio para expresar sus inquietudes. Hemos vivido con él una experiencia emocional profunda a partir de la que puede reconstruir su

historia y asimilar todo el dolor que hay en ella para poder seguir avanzando.

Este proceso va a permitirle descentrarse, conectar con el aprendizaje y con la relación con los iguales. Va a empezar a poder contemplar a los otros, compartir con sus semejantes intereses comunes, enriquecerse con las relaciones significativas que va a establecer.

Es importante que podamos atender al niño adoptado individualmente, también para que su desbordamiento no invada a otros compañeros. Después de este trabajo individual se puede proponer un trabajo de grupo con otros niños adoptados, en los que sus historias y experiencias tienen muchas similitudes: vienen de países distintos, han nacido de otras mamás de las que tienen actualmente, han compartido con otros niños sus primeras experiencias significativas, etc. Hay una gran emoción en reconocer en otro niño vivencias semejantes. No se sienten extraños ni con historias únicas.

En un primer momento del trabajo es importante que le acompañen sus padres. Nuestra actitud tolerante ante la expresión de las dificultades de su hijo les ayudará a aceptar sus excesos de movimiento y la falta de límites. Si nosotros podemos aceptarlo y reconocerlo como una necesidad del niño, ellos también podrán cambiar de actitud, entenderle mejor. Para el niño es importante sentirse acompañado en este nuevo espacio que pronto será significativo y en el que se va a sentir protagonista.

Podemos ofrecer a los padres un espacio paralelo en el que tratar sus inquietudes ante lo que se van encontrando. Todo lo que habían pensado en su proyecto de ser padres se puede venir abajo ante las dificultades que se están encontrando y que no podían prever. Necesitan hablar de los propios miedos que surgen ante la formación de esta nueva familia en la que cada uno de los elementos, madre, padre, hijo y posibles hermanos, debe encontrar su lugar y conseguir unas relaciones satisfactorias. Cuando lo consiguen, ellos mismos son capaces de verbalizar lo mucho que les ha aportado la experiencia de ser padres y tener a su hijo, al que ya reconocen como propio, aceptando unas raíces desconocidas para ellos pero importantes para el niño. Por lo tanto, queda atrás la actitud de ver a este niño como un desagradecido que, a pesar de sacarle de la "miseria", no se muestra contento con lo que le están dando.

Grupos de ayuda psicomotriz en horario escolar: lugar privilegiado de expresión y contención emocional

MA ISABEL COZAR ARBAU
Psicóloga, Maestra de Audición y Lenguaje y Psicomotricista

MARIA FORTUNY SALAS
Psicóloga y Psicomotricista

Nuestra trayectoria empezó hace ya tres años, cuando en nuestra comunidad de aprendizaje, nos encontramos con situaciones de vida complicadas para algunos de nuestros alumnos/as que se traducían en malestar emocional y a veces serios problemas de comportamiento que alteraban la dinámica habitual de la vida del centro.

En nuestra Comunidad de aprendizaje buscamos variedad de estrategias y programas para atender las diferentes necesidades de nuestros niños/as: cognitivas, emocionales, afectivas, de

entorno familiar, de adaptación...De aquí surgió la posibilidad de formar grupos de ayuda psicomotriz dentro del horario escolar como espacio y tiempo privilegiado de expresión y contención emocional.

No hay complicación paralizante cuando hay esperanza e ilusión en que se ha encontrado una posible solución al malestar de algunos de ellos/as. Llegar a un consenso fue un trabajo conjunto de la toda la comunidad educativa, partiendo sobre todo del equipo directivo. Así fueron tomando forma nuestros grupos de ayuda psicomotriz dentro del horario escolar. Desde la elaboración de horarios, arduo trabajo, priorización de casos y los criterios de elección de los niños/as que iban a formar parte de las sesiones.

Las relatoras de la experiencia somos una psicomotricista externa y la otra logopeda y psicomotricista del centro que hemos participado en todas las sesiones y elaboración del proyecto.

Pensábamos que era indispensable contar con alguien del centro que además de participar activamente en la sesiones fuera el puente emocional entre lo que ocurre dentro de la sala y el día a día del centro y las familias. Ha sido muy emocionante la relevancia que ha tenido para estos niños y niñas encontrarse a la maestra psicomotricista del centro. Durante la semana la presencia y los encuentros en los pasillos, clases, patio...han representado la atención prolongada entre sesiones, saber esperar y confiar en la palabra del adulto. Saber que las sesiones continuaran y se cumplirán las expectativas. Ha significado también para ellos/as la personificación en la maestra, del placer y la complicidad emocional vivida. Todo ello ha permitido un lenguaje más cálido y cercano con cada uno/a de ellos/as.

Hemos podido dar respuesta cada curso escolar, a 18 alumnos repartidos en 3 grupos que tuvieron una sesión semanal. La sala de psicomotricidad se ha convertido en un espacio privilegiado y seguro donde los chicos/as pueden descargar su impulsividad sin culpabilidad. A medida que pasaron las sesiones comprobamos como se reafirmaban como sujetos con una identidad más definida y una imagen más positiva de sí mismos.

Sorprendentemente, el tiempo del ritual de entrada se va alargando, todos/as quieren hablar, es un momento especialmente importante para ellos/as, donde saben que pueden expresar sin tapujos, sin miedos, sentimientos y emociones. El grupo responde y acoge, cada vez más respetuosamente las verbalizaciones y emociones que van surgiendo.

Aparecen expresiones muy emocionantes como "cuando seamos mayores vendremos aquí y nos acordaremos de cuando éramos felices".

En los juegos aparece la necesidad de ser mirados y escuchados. En una sesión un niño, a partir de cojín que recordaba una lápida, dijo que estaba muerto y se colocó alargado junto al cojín, a partir de aquí nos añadimos a su simbolización y, poco a poco, fuimos diciendo (lo que se suele hacer en los duelos) cosas bonitas que nos gustaban de él. Los demás se fueron añadiendo al juego y uno tras otro quisieron ocupar el lugar del "muerto" y escuchar las cosas bonitas que se les decía, naturalmente con los ojos cerrados y la sonrisa en la boca...

Otro momento elocuente de los muchos que hemos vivido de movilización de las emociones ocurrió con la construcción de una casa junto a las espalderas, con la ayuda de dos bancos apoyados también en un plinton y muchos cojines. Cuando ya había dos niños dentro empieza a derrumbarse la casa construida entre todos, empiezan a pedir auxilio y se reconvierte en una mina, como la se derrumbó en Chile este verano. Todos los que estaban fuera participan para salvar a los otros sepultados y algunas veces, vuelven a entrar una vez salvados para volver a ser salvados. Al terminar la sesión un niño con dificultes para hacer amigos y normalmente muy serio, nos dijo sonriendo "yo he salvado a todos mis amigos".

Reflexiones finales

Para concluir, nos gustaría compartir algunas de las reflexiones que surgieron de la puesta en común con el equipo directivo, el equipo docente y las familias

- El trabajo realizado con los niños/as facilitó en gran medida rebajar el nivel de tensión personal y emocional de los niños/as y la integración y el clima de convivencia en las aulas.
- En relación a las familias, permitió de alguna manera identificar y reconocer la problemática de sus hijos/as, compartirlas y tener en cuenta sus necesidades emocionales y/o educativas
- Las reflexiones y coordinaciones con el equipo docente a lo largo del curso favorecieron la comprensión del comportamiento de los niños/as. Y por consiguiente, las actuaciones necesarias para dar respuestas más ajustadas tanto a nivel colectivo como individual.

Por otra parte, nosotras pudimos vivir cómo se sentían reconocidos con nuestra escucha y la de sus compañeros en el "ritual de entrada" como ejemplo: uno de los niños explica "no os gustará lo que diré y no se lo digáis a nadie, me sacarán de casa y tendré que ir a casa de la abuela"

El reconocimiento de les sesiones como un espacio de seguridad donde poder liberar de forma acompañada sus emociones. "La mirada" de competencia y el retorno verbal del adulto ayudaron a mejorar la propia imagen corporal. Y también ayudaron a reconducir momentos de descarga emocional fuerte. Era palpable el placer y gusto por la pertenencia al grupo, mostrando poco a poco sus habilidades conciliadoras y de colaboración en el juego grupal.

Queremos creer que estas sesiones han ayudado a la creación y uso de estrategias para afrontar las frustraciones, canalizar la tensión personal y emocional y han sido un momento y un espacio de facilitación para expresar su malestar y reconvertirlo positivamente dentro del ámbito escolar.

La relación existente entre la promoción de la resiliencia y la práctica psicomotriz educativa y de ayuda terapéutica

ALEXANDRA MORENO
Psicomotricista y pedagoga

Introducción

Este artículo ha sido extraído de la tesis doctoral "La promoción de la resiliencia en el vínculo establecido entre adolescentes y educadores en la práctica psicomotriz educativa", trabajo construido empíricamente a partir de una experiencia teórica y práctica con base en los presupuestos de los estudios de la resiliencia, del vínculo y de la práctica psicomotriz educativa y ayuda terapéutica, realizado con un grupo reducido de adolescentes en riesgo personal y social. En breves palabras intentaremos explicar los puntos claves que unen la promoción de la resiliencia y la práctica psicomotriz educativa y de ayuda terapéutica.

Puntos estructurantes de la relación promoción de resiliencia y práctica psicomotriz

Nuestra preocupación por abordar el tema de la resiliencia se ha unido al hecho de que en España, a pesar de ser una tierra fértil en conocimientos prácticos y teóricos en psicomotricidad vivencial y relacional, no existe una visión clara del estudio de la resiliencia desde la psicomotricidad.
Sobre resiliencia resaltamos su concepto: *"La resiliencia es un proceso dinámico que se centra en la capacidad humana de seguir adelante, superar y comprender situaciones traumáticas, conflictivas y estresantes."* (Moreno, 2011:69).
Sabemos que el término resiliencia es muy reciente para aparecer en los presupuestos de la psicomotricidad; sobre todo percibimos la necesidad de un mayor análisis de procesos promotores de la resiliencia en el escenario español, panorama que se diferencia de la producción científica de Francia, Bélgica, Suiza, Estados Unidos, países de América Central y Sudamérica.

En psicomotricidad visión relacional defendida por André Lapierre (1997) y en los parámetros psicomotores de Bernard Aucouturier (2004), pautas de observación que nos condujeron a pensar en puntos de intersección con los factores vinculares resilientes, propuestos en la teoría de Boris Cyrulnik (2005) originada de sus estudios de la etología humana.
En la óptica relacional de Lapierre (1997) encontramos los fundamentos estructurantes de la importancia del vínculo entre el niño y el adulto en la práctica psicomotriz educativa. Los vínculos estudiados a partir de la contribución teórica de Cyrulnik (2005) nos ofrecen una amplia visión sobre la resiliencia originada por los vínculos establecidos con personas, objetos, espacios, momentos, fechas y lugares. Estos aspectos se repiten claramente en los análisis de los parámetros psicomotores estructurados por Aucouturier (2004), donde podemos analizar al niño y la niña a partir de su relación con el espacio, el tiempo, los objetos, los otros y consigo mismo a través de los movimientos y posturas corporales realizadas en el juego.

La resiliencia desde la importancia del vínculo para el desarrollo humano

Para comprender la resiliencia, es necesaria la comprensión de diferentes estudios de casos y relatos de historias de vida. En este sentido, cuando el autor es protagonista de una historia de dolor y superación, los aspectos resilientes son cargados por una fuerza expresiva, de una visión desde dentro, que enriquece el entendimiento del lector, ampliando su visión del tema y transmitiéndole argumentos para analizar su propio sufrimiento dentro de la perspectiva de la resiliencia. Sobre ello, Boris Cyrulnik nos brinda con su historia de vida y con sus estudios sobre etología humana[1], vínculo y resiliencia, registrados en ricos y exhaustivos relatos presentes en su obra, donde se percibe la fusión gradual entre la etología humana y la resiliencia, concretando así, los presupuestos básicos de la *Neuroetología*[2].
Sobre *Neuroetología*, afirmamos que tal estudio no hace una inmersión en la vida mental intrauterina; la gran preocupación es profundizar en las emociones desde la germinación del ser humano, defendiendo la idea de que el hombre se diferencia de los animales no sólo por su forma física o por su poder de raciocinio, sino también por su forma de estar, percibir y actuar en el mundo, considerando la conjunción compleja de cuerpo, mente, emociones, cultura y alma que marca la diferencia entre el hombre y los otros animales, desde el nacimiento hasta la muerte. El hombre es considerado como un ser poroso que absorbe corporalmente sus emociones y las procesa cognitivamente. Todo esto acontece de manera automática de acuerdo con la propia historia de vida de la persona.
Sobre esta última cuestión nos cabe abrir un paréntesis: hay contenidos del universo sensible del ser humano que no se dejan descifrar por la razón humana debido a situaciones vivenciadas de forma traumática desde la fase intrauterina, entregando al cuerpo sentimientos cohibidos y almacenados en las células que pueden permitir o no la liberación de lo que está contenido. Esto

dependerá de la búsqueda individual de cada uno para afrontar y comprender su propio universo y sus características singulares, es decir, tal proceso está conectado con la capacidad de resiliencia de la persona.
Es decir que desde la fase intrauterina el ser humano guarda en sus células perceptivas sentimientos y emociones. De acuerdo con el desarrollo de la vida de la persona, estas emociones pueden ser expresadas a través de buenas sensaciones o por un dolor cuya causa es difícil de descifrar e, incluso, verbalizar cómo es. En diversos casos, la persona afectada pasa a somatizar tal emoción negativa cohibida y ésta puede aparecer en forma de enfermedad. Comprender el motivo de este dolor y aprender a convivir con tal huella es un reto individual de uno mismo.
Todo empieza en la fase intrauterina: El bebé absorbe en sus células emociones, sensaciones y sentimientos originados y transmitidos por la madre; todo este proceso se intensifica a partir de los últimos meses del embarazo hasta los primeros cien días de vida después del nacimiento.
El bebé y la madre son como superficies que se enganchan, de manera que una adquiere las señales sensoriales de la otra.

ORDEN	PERCEPCIÓN	ÓRGANO	ORIGEN
1º	Tacto	Piel	Del embrión con las paredes del útero materno que se contraen y se relajan de acuerdo con los reflejos emocionales de la madre.
2º	Olfato	Nariz	Líquido amniótico que transmite el olor de la madre. En la vida adulta una molécula transmitida por el cuerpo del otro y captada a través de la nariz puede desencadenar sentimientos y pulsiones de placer o rechazo.
3º	Gusto	Boca	El sabor que se transmite por el líquido amniótico en el útero materno y después por el contacto de la boca del bebé con el pezón de la madre, saciando la sensación de vacío y angustia provocada por el hambre. Más tarde, a través de la boca, el sujeto emitirá palabras y ampliará su comunicación con el mundo.
4º	Oído	Oídos	Ruidos producidos por las vibraciones del cuerpo de la madre, que reflejan sentimientos, emociones y sensaciones vivenciadas por la madre; en consecuencia, por el bebé.
5º	Visión	Ojos	En los primeros días de vida el bebé tiene una visión borrosa de su entorno; a partir del 3er mes las imágenes van definiéndose poco a poco. El bebé tiene como foco central el rostro de la madre por ser la figura referente más cercana de sus percepciones.

De acuerdo con los estudios etológicos de Boris Cyrulnik (2005:99), siendo éstos actualizados con los experimentos de la embriología, hemos ordenado y sistematizado un cuadro síntesis donde se muestra, en orden creciente, el desarrollo de los aspectos perceptivos del bebé en esta fase que en el futuro permitirá a la persona desarrollar su vida afectiva y establecer vínculos positivos o negativos con el entorno (ver esquema a la página anterior):

Desarrollo perceptivo y relación con el entorno

Nos llama la atención que para visualizar las actitudes de la persona conectadas con el análisis de los vínculos, hay que considerar el contexto y de qué manera se dan determinadas acciones, ya que el hecho del ser humano no se da de manera gratuita; todo acontece en cadena, o sea, una cuestión está interrelacionada a otra.
En medio de todo esto, el acto motor se constituye como una forma del niño de producir y expresar emociones que aún no son codificadas cognitivamente, pero sí corporal y emocionalmente.
El desarrollo lógico del pensamiento se da de acuerdo con el paso del tiempo, reasegurado con el surgimiento del lenguaje. El niño primero siente, después comprende lo que ve y más tarde habla.
Con el avance de sus percepciones visuales, motrices, auditivas y corporales, el niño pasa a interrelacionarse con los objetos, impregnándolos de representaciones que pasan a estimular su descubrimiento del entorno en que vive. A partir de ahí el niño se desarrolla en el tiempo y en el espacio, trabando una batalla para adaptarse al ambiente en que participa y a comprenderse como ser vivo existente en el mundo, dotado de características propias que son registradas en sus células, pasando desde la imagen corporal hasta llegar a su manera de actuar en el mundo.
"La forma del mundo percibido depende del aparato perceptivo" (Cyrulnik, 1994:10).
Con ello, el hombre se diferencia del animal enseñando un potencial singular de poder cambiar la índole de sus emociones (Cyrulnik, 2002).
El hombre va de la alegría a la tristeza, de la angustia al entusiasmo, de la tranquilidad a la ansiedad, de la confianza a la inseguridad, del desespero a la resiliencia, alimentándose y retroalimentándose de nutrientes afectivos absorbidos a través de los vínculos establecidos con su entorno, con los objetos, consigo mismo, con los otros, con el tiempo y con el espacio (Cyrulnik, 1994).
Estos vínculos son registrados en el universo emocional del hombre, de acuerdo con la carga sensorial adquirida a lo largo de su historia de vida.
Todas estas cuestiones de raíz sensorial que aquí estamos tratando, se manifiestan con mucha espontaneidad en el juego del niño, que consiste en el revivir emociones vivenciadas, en el deseo de experimentar situaciones no vividas, en un momento caracterizado por la libertad y el placer. De acuerdo con el ritmo natural de su historia de vida, el niño se transforma en adulto estableciendo una búsqueda de nuevas estrate-

gias para la satisfacción de los deseos existentes, cargándose de representaciones de signos, lugares y situaciones para mantener el vínculo consigo mismo y con su entorno.

El juego entra en el enfoque de resiliencia como indicador de cómo promover los factores resilientes en el niño; también se constituye en factor protector al promover un espacio de refugio imaginario con relación a la realidad vivenciada (Cyrulnik, 2003).

Analizando el estudio de Boris Cyrulnik (2005), percibimos cuestiones en común entre los vínculos enfatizados por el autor y la práctica psicomotriz.

- Relación establecida con personas del entorno.
- Relación establecida con objetos.
- Relación establecida con el espacio.
- Relación establecida con el tiempo.
- Actitudes, preferencias y roles desarrollados a través de juegos.
- Capacidad de resolución de problemas.
- Valoración de la confianza en sí mismo.
- Valoración de la autoestima.
- Sentido del humor en el afrontamiento de situaciones estresantes.

Destacamos que tales puntos coincidentes nos llevan a pensar que el espacio psicomotor presenta aspectos promotores de resiliencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

· **Cyrulnik, B**. (1994). *Los alimentos afectivos.* Buenos Aires: Nueva Visión.

· **Cyrulnik. B.** (2002). *El encantamiento del mundo.* Barcelona: Gedisa.

· **Cyrulnik, B.** (2003). *El murmullo de los fantasmas.* Barcelona: Gedisa.

· **Cyrulnik, B.** (2005). *Bajo el signo del vínculo.* Barcelona: Gedisa.

· **Lapierre, A.** (1997). *Psicoanálisis y Análisis Corporal de la Relación.* Bilbao: Desclée.

· **Moreno, A.** (2011). L*a promoción de la resiliencia en el vínculo establecido entre adolescentes y educadores en la práctica psicomotriz educativa.* Tesis doctoral. MIDE: Universidad de Barcelona.

NOTAS

1. Estudios del hombre y del animal basados en la genética desarrollada en el medio ambiente.
2. Estudios basados en la etología humana moderna y la resiliencia.

Objetos y juguetes en la infancia

DANIEL CALMELS
Escritor, psicomotricista, profesor de Educación Física

Psicólogo Social. Fundador del área de Psicomotricidad: Servicio Psicopatología Infantil del Hospital de Clínicas (1980). Investigador de las temáticas del cuerpo. Libros publicados: ESTRELLAMAR prosa poética, primer premio Rodolfo Walsh-derechos humanos- ESPACIO HABITADO- CUERPO Y SABER- EL CUERPO EN LA ESCRITURA- DEL SOSTÉN A LA TRANSGRESIÓN- EL LIBRO DE LOS PIES Primer premio Ensayo del Fondo Nacional de las Artes- QUE ES LA PSICOMOTRICIDAD- EL CUERPO CUENTA, La presencia del cuerpo en las versificaciones, narrativas y lecturas de crianza- JUEGOS DE CRIANZA- MAREA EN LAS MANOS, antología poética- LA ALMOHADA DE LOS SUEÑOS, relatos- LA INFANCIA DEL CUERPO, 2009- LA DISCAPACIDAD DEL HÉROE, 2009-

Este material forma parte del libro inédito *Objetos y juguetes en la infancia.*

La fabricación de un objeto destinado a ser juguete no asegura en la práctica un uso lúdico, y, a la inversa, un objeto creado con fines no lúdicos puede convertirse en un juguete. La relación del *juguete* con el *jugador* y la *escena lúdica*, forman un lazo que identifica al objeto como juguete. Un objeto se hace juguete en una praxis lúdica, condición que no puede atribuírsele de antemano.

Algunos alimentos destinados a la infancia vienen acompañados por juguetes. En este entretejido de propiedades y consumo, el juguete se ha transformado en un *señuelo*, que atrae al niño a demandar la compra de un alimento que lo acompaña. Junto a un chocolate, adherido a un chupetín, acompañando "feliz" a una hamburguesa, el juguete atrae la boca del niño a tragar sin sabor, para compensar el regalo.

Deshechos

Para fabricar juguetes es necesario deseo de crear, inventiva, imaginación y también un ambiente donde existan materias cercanas, disponibles. El objeto con su carácter provocativo nos inquieta y estimula a entrar en contacto con él. Muchísimos niños de ciudad están alejados y ausentes de los ámbitos donde trabaja el adulto y por consiguiente, alejados de los objetos de trabajo, de la materia prima y sus desechos. Escribe Walter Benjamín que los niños *«se sienten irresistiblemente atraídos por los desechos de la edificación, del trabajo en la huerta o en la casa, de la confección de vestidos o de muebles. En los residuos ven el rostro que el mundo de las cosas les muestra precisamente a ellos, y sólo a ellos...»* [1].

El deshecho guarda el poder de transformarse en otra cosa. Ha perdido parte considerable de lo que lo constituye como tal, aunque no su identidad, llámese madera, papel, cuero, metal, plástico. Los deshechos tienen un poder de atracción. Dentro de una larga lista, podríamos incluir lo siguiente: tiras de papel que deja el corte de la guillotina, géneros de extrañas formas que caen de una tela mayor cortada según un molde, formas de corcho que se desprenden del corte de un sacabocado, huecos en una plancha de metal que exhiben su vacío como un raro colador.

Cuando un niño recoge un deshecho, repara la indiferencia del adulto que, conociendo su origen, no puede encontrar en él una identidad propia.

Miniaturas

La cantidad y la complejidad de los objetos que los adultos le ofrecen al niño han aumentado notablemente en las últimas décadas.

La miniatura ha perdido el encanto de la *reproducción fiel*, que abarca *proporciones y acciones* tomadas del modelo original.

En cuanto a la proporción, se supone que la miniatura reproduce en escala las medidas de un original de mayor tamaño. La muñeca Barby es un ejemplo de la pérdida de la proporción, sus dimensiones llevadas a un tamaño natural nos mostrarían un cuerpo deforme [2].

Algunos objetos, como los relojes, han perdido el sonido, señal ineludible del funcionamiento de una máquina en su interior. Para Jean Baudrillard [3], *«todo el mundo ha experimentado de qué manera el tictac de un reloj consagra la intimidad de un lugar. Y es porque lo hace semejante al interior de nuestro propio cuerpo. El reloj es un corazón metálico que nos tranquiliza respecto de nuestro propio corazón»*. El ser humano "hizo cuerpo" con el reloj, lo apareó al latido de su corazón, fue su referencia para pensarse latiendo.

En oposición a la artesanía de la originalidad, de la pieza casi única, cargada de valor, la reiteración y abundancia de juguetes compite o le roba al niño la capacidad de encontrar en cada uno de la serie, la condición de único, irrepetible, singular.

La miniatura se ha banalizado, desvalorizada, repetida hasta el cansancio, formando parte de un inmenso conjunto que llena cajas y recipientes.

Tal es así, que el adulto de vez en cuando debe hacer una limpieza casi clandestina, retirando, embolsando y poniendo afuera deshechos, partes y juguetes olvidados.

El exceso, la abundancia, van en contra del proceso de creación, o al menos lo lentifican y lo empobrecen. Para Jean Baudrillard *«es la pobreza lo que da lugar a la invención»* [4].

Muñecos

Si tomamos los cambios que se produjeron en los muñecos, podemos observar un recorrido similar al desarrollo tecnológico. Lo sintetizaré partiendo del modelo articulable, realizado en madera, considerando que fue antecedido por otras formas:

Muñeco de Madera: articulable, movimiento manual, dependencia continua de las maniobras del operador. Tracción a sangre.

Muñeco a Cuerda: movimiento autónomo limitado, cuerda accionada manualmente. Tracción a cuerda.

Muñeco a Batería: movimiento autónomo limitado. Energía extra manual.

Muñeco Virtual: intangible, visible bajo una pantalla transparente, accionado en forma diferida, operado digitalmente.

El muñeco virtual deja al niño con las manos vacías, imposible manipularlo, hacer tangible su existencia. El muñeco virtual es dominio de lo visual, al mismo tiempo que exige una forma de la motricidad notablemente empobrecida y reducida al movimiento de una perilla o una tecla. El cuerpo del niño completa la tarea digital con posturas,

torsiones, gestos congelados que compensan o acompañan la movilidad de la imagen. El mínimo movimiento manual, adaptado a la demanda de la maquinaria, se repite eternamente.

La actual maquinaria generadora de imágenes virtuales tiene una concepción totalmente diferente, se construye con una microtecnología, en la cual no es accesible la visualización de su funcionamiento y el ruido se reduce al mínimo.

Perceptos

Los objetos y el movimiento, se constituyen en perceptos de importancia para la niñez. Para Peirce, *"el percepto 'en sí' corresponde al elemento no racional que golpea la puerta de nuestros sentidos"*. Lo caracteriza como *"exterior a nosotros, algo que nos fuerza, un existente que se presenta a la aprehensión de nuestros sentidos. Los perceptos son iniciadores compulsivos del pensamiento, persistentes y exigentes; incontrolables y precognitivos"*.

Para que este proceso detallado por Peirce se lleve a cabo, el objeto debe ser introducido en la relación por la corporeidad de los seres que acompañan el crecimiento del niño. El adulto presenta y ofrece los objetos al niño pequeño, son figuras que se destacan sobre el fondo corporizante del adulto. El rostro, los gestos, la mirada, la actitud postural, la voz son manifestaciones corporales que cualifican el objeto.
Mas allá de las características del objeto y las acciones que faciliten su movimiento, la presencia del adulto es indispensable, pues cualifica el objeto, a partir de sus gestos, mímica, voz, actitud postural, mirada, etc., el objeto se presenta con un cúmulo de "agregados" corporales. No sólo porque el cuerpo y la actitud del adulto, en el momento en que se ofrece un objeto al niño, funciona como fondo sobre el que se percibe la figura del objeto ofrecido, sino porque la voz, y las producciones de rostridad en su conjunto, junto con los gestos expresivos, más el tipo de manipulación que se hace sobre el objeto, conforman una red de sentidos que el objeto en sí no posee. En esta dirección de pensamiento podemos decir que el objeto que según Peirce *"golpea la puerta de nuestros sentidos"*, tiene un acompañamiento corpóreo de importancia.

Presentar - Ofrecer - Dar

Hay objetos que se integran al juego de manera sorpresiva, no se anticipa su aparición aunque esta no sea la intención del profesional. En cambio la sorpresa, empleada por el adulto con la supuesta motivación de incentivar la calidad del

encuentro con cual o tal objeto, puede implicar un dominio de la situación por parte del adulto quien conoce y prolonga la ignorancia del niño, suspende la presentación o el ofrecimiento del objeto. En cambio la presencia accesible de los objetos procura facilitar el acceso o su evitación. Presentar permite informarse del repertorio de objetos sobre los que puedo elegir, ampliar el campo de percepción, conocer lo que está al alcance. Ofrecer es una invitación a tomar, una marcación del acceso directo al objeto, que admite aceptar o rechazar. Dar, en forma anticipada, sin estar respondiendo a una petición, implica y complica el rechazo, con lo cual el niño puede estar en la supuesta posesión de algo que no pidió, ni buscó, ni quiso tener.

Cuándo y por qué

Podemos preguntarnos cuándo una madre introduce un objeto entre ella y el niño. Así mismo la misma pregunta cabría para pensar la inclusión y retiro de objetos en la práctica profesional.
Podemos pensar por lo menos cinco situaciones distintas:

1. Lo introduce para retirarse de la relación, con lo cual se busca que el objeto reemplace la presencia.
2. Lo introduce para favorecer un aprendizaje, agrandar el campo de exploración del mundo de los objetos, sabiendo de sus cualidades y de su carácter provocativo (por ejemplo, un sonajero).
3. Lo introduce para intercambiar diversas manifestaciones corporales, gestos, movimientos, miradas, etc.
4. Lo introduce para modificar o interrumpir una acción o una percepción; por ejemplo, la presencia de un estereotipo o de un acción que puede dañar al niño.
5. Lo introduce para favorecer un sentimiento específico: ternura, curiosidad, juego de la agresividad, etc.

NOTAS

1) Benjamin Walter, Dirección Única, citado por Forster Ricardo, W. Benjamin - Th. W. Adorno: El ensayo como filosofía, cap. "Walter Benjamin en la tierra de la infancia", Buenos Aires, Nueva Visión, 1991.
2) Para más información ver "Corporeidades femeninas en la infancia" de Mara Lesbegueris en Calmels Daniel, Infancias del cuerpo, Buenos Aires, Puerto creativo, 2009.
3) y 4) Baudrillard Jean, El sistema de los objetos, México, Siglo veintiuno, 1997.

Importancia de los reflejos primarios y secundarios

SARA MANCHADO, maestra psicomotricista

En este artículo quiero destacar la importancia que tienen los reflejos primarios y secundarios para el desarrollo del ser humano, para poder prevenir algunas de las dificultades que nos encontramos en los niños y niñas con los que trabajamos y poder situar los problemas, que no siempre tienen una base psicológica, sino que también los podemos emplazar en otras causas, como son los problemas neurológicos, siendo importante evaluarlos para poder emitir un diagnostico ajustado.

¿Qué es importante saber sobre los reflejos?

- Que los reflejos primarios son movimientos automáticos, estereotipados, esenciales para la supervivencia del bebé en sus primeras semanas de vida, aportándole el entrenamiento para las habilidades voluntarias posteriores.
- Que los reflejos secundarios aparecen en el momento que se inhiben los reflejos primarios y esta aparición significa la implicación activa de las estructuras cerebrales superiores.
- Que el campo de la neurología ha habido muchos descubrimientos, la ciencia ha avanzado muchísimo y os invito a la búsqueda y a la formación, ya que encontraremos muchas de las explicaciones a nuestras dudas.
- Que los reflejos primarios se desarrollan dentro del útero materno.
- Que los reflejos secundarios emergen cuando los reflejos primarios remiten.
- Que los reflejos son muy importantes para la adaptación, la supervivencia y para el desarrollo de las funciones del movimiento. La inhibición de un reflejo se traduce normalmente por la adquisición de una nueva habilidad.
- Que los reflejos están directamente relacionados con el Sistema Nervioso Central.

La existencia de los reflejos primarios o la falta de reflejos secundarios en el desarrollo pueden reconocerse como la evidencia de un control subcortical continuado sobre las funciones neuromusculares. El control voluntario de movimientos refleja directamente el grado de control cortical de la persona. Los reflejos primarios, indispensables para la supervivencia del bebé surgen en el útero y se deberían inhibir entre los 6 y los 12 meses. Si los reflejos primarios permanecen activos en este periodo, se les denomina «aberrantes», y pueden provocar la posterior inmadurez para poder desarrollar las habilidades posteriores.
Para poder saber el grado de desarrollo de los reflejos Sally Goddar nos muestra en su libro una batería de test que nos enseña a evaluar el estado de dichos reflejos. La valoración de los reflejos la podemos utilizar para identificar el nivel de desarrollo del niño/niña, definir un perfil, elaborar un diagnóstico y perfilar un tratamiento, este tratamiento no depende solo de la gravedad

CUANDO APARECEN LOS REFLEJOS Y CUANDO SE INHIBEN

REFLEJOS PRIMARIOS	EN EL ÚTERO APARECE	NACIMIENTO	NEONATAL PERMANECE Y REMITE
R. de Moro	A los 9 semanas	Presente	Hasta los 2 m. Remitiendo hasta los 6 m.
R. Palmar	A las 11 sem.	Presente	Hasta los 2-3 m. Remitiendo hasta los 6 m.
R. Plantar	A las 8 sem.	Presente	Hasta los 9 m. Remitiendo hasta los 12 m.
R. Tónico Asimétrico Cervical (RTAC)	A las 18 sem.	Presente	Hasta los 4m. Remitiendo hacía los 6 m.
R. Espinal de Galant	A las 20 sem.	Presente	Hasta los 3m. Remitiendo hacía los 9 m.
R. de Búsqueda	A las 24-28 sem.	Presente	Hasta los 3m. Emitiendo hacía los 4 m.
R. Búsqueda / succión	A las 24-28 sem.	Presente	Hasta los 3m. Remitiendo hacía los 6 m.
R. Tónico Laberíntico hacía adelante y hacia atrás. (RTL)	Posiblemente desde las 9 sem.	Necesario para el proceso de nacer.	Hasta los 4m. Remitiendo hacía los 3 a.

LOS REFLEJOS SECUNDARIOS APARECEN DESPUÉS DEL NACIMIENTO Y EN GENERAL DESPUÉS DE QUE REMITAN LOS REFLEJOS PRIMARIOS	
R. Landau	Emerge hacía los 3 semanas. Remitiendo hacía los 3 años y medio.
R. de Strauss o R. De Sobresalto	Emerge cuando el R. Moro se inhibe
R. Tónico Simétrico Cervical. Flexión y Extensión. (RTSC)	Aparece a los 6-9 m. Remitiendo hacía los 9-11 m.
R. Anfibio (RA)	Emerge hacía los 4-6 m., Permite los movimientos del arrastre y el gateo con marcha cruzada, primero en posición prona y después en posición supina.
R. Rotación segmental (RS)	Emerge hacía los 6 m. Para permitir el giro, primero en posición supina y después a los 8-10m. en posición prona
R. Acústico del Estapedio (RAE)	Emerge hacía los 2-4 m., cuando el reflejo de Moro empieza a inhibirse.
R. ocular de enderezamiento cervical (ROEC)	Emerge a los 2-3 meses i no se inhibe nunca.
R. Laberíntico de Enderezamiento Cervical (RLEC)	Emerge hacía los 3-10 semanas

del problema sino de los recursos de que dispongamos en el lugar de intervención, estructura del centro, expertos en educación especial y programas de recuperación.
El resultado de los test de los reflejos de un niño indican el nivel de recuperación que requiere.

Para determinar si hay o no alguna dificultad en los reflejos, al niño se le pasarán una serie de tests para reconocer el grado de afectación. Estos tests están basados en una serie de ejercicios para cada reflejo, valorados a través de una escala de evaluación de 5 puntos, del 0 al 4.

Cómo puede ayudar la familia:

- Con la organización de un buen espacio para que el niño/niña pueda explorar y experimentar.
- Favoreciendo que los niños/niñas tengan libertad de movimientos. En el primer año de vida poniendo a los bebés en el suelo para que puedan experimentar los movimientos libres. El suelo como el lugar primordial de juego, éste le ayudará a tomar el control de su cuerpo adquiriendo confianza.
- Mientras está estirado sobre su estómago el niño/niña aprenderá a mantener el peso de la cabeza. Unos meses más tarde aprenderá a girar, estando boca abajo hasta quedarse sobre su espalda y eventualmente conseguirá las posiciones de sentado y gateo. Todo esto es un proceso pero lo importante es darle la oportunidad.
- A través de las relaciones bebé / adulto provocando a medida que el bebé va madurando los juegos de falda que favorecen los giros, balanceos y conectar el sistema vestibular con la conciencia corporal.
- Expresando emociones, la postura, el tono muscular y la expresión facial irán evolucionando, a medida que el estado emocional cambie, a veces los niños /niñas utilizan sus primeros reflejos para expresar su estado de bienestar o malestar.
- A través del placer de cada juego, empezando por su propio cuerpo. Respetando las fases o estadios del desarrollo.
- Fase oral donde la boca es el principal órgano perceptivo. Si el niño/niña tiene libertad para explorar con la boca también tendrá libertad para experimentar con sonidos, con el susurro, el balbuceo y la imitación, que son la génesis del habla.
- Ofrecer al niño espacios seguros y relaciones seguras sin sobre proteger.

Cómo puede ayudar la escuela:

- La escuela también ha de tener en cuenta la organización espacial.
- La organización temporal.
- Las necesidades que tienen los niños/niñas en cada edad madurativa a nivel de movimiento.
- Los recursos humanos, tutores, especialistas en educación especial, psicomotricistas que estén formados adecuadamente en las necesidades que tienen los distintos niveles del desarrollo.
- Favorecer actividades corporales donde entren en juego los sentidos, explorando y experimentando materiales, sonidos, ritmos, equilibrio...
- Estar coordinados con las familias.

BIBLIOGRAFÍA

Ajuriaguerra, J. Tercera edición (1976) *Manual de Psiquiatría Infantil*. Barcelona Editorial Masson

Goddard, S. (2005). *Reflejos, Aprendizaje y Comportamiento*. Editado por Vida Kinesiología S.C.C.L. Montmeló España

Pikler, E. (2000). *Moverse en libertad*. Madrid Editorial Narcea.

La Gestalt y el trabajo corporal como facilitadoras del darse cuenta

LUIS CARVAJAL

Si hay algún estilo de psicoterapia que sea más cercano a la forma de actuar y trabajar de los psicomotricistas, ésta es sin lugar a dudas la Gestalt. Desde mi contacto hace años con el mundo de la psicomotricidad, he ido enriqueciéndome día a día con el intercambio de experiencias con gente vinculada al ámbito de la psicomotricidad.

Y si hay algo que puede aportar la Gestalt al trabajo en profundidad de la psicomotricidad, esto es sin duda su trabajo con el darse cuenta, y desde mi vertiente de especialista en trabajo corporal dentro del ámbito gestáltico, a continuación presento un pequeño estudio realizado dentro de mi segundo libro (*Del organismo al cuerpo: gestalt corporal*, Editorial Comanegra, Barcelona, mayo 2011). En este estudio presento diferentes herramientas para potenciar el darse cuenta, utilizando el cuerpo principalmente.

Como comenta Christine Caldwell en relación a la atención o al darse cuenta: "*La atención es como la luz y el agua: hacen crecer todo lo que tocan.*"[1] Me parece sublime esta metáfora donde se pone de manifiesto la gran labor a nivel terapéutico de la atención o lo que es lo mismo, del darse cuenta o la toma de conciencia. Potenciar en el proceso el tiempo de atender qué me pasa, qué siento, hace que el terreno se prepare para una buena recogida.

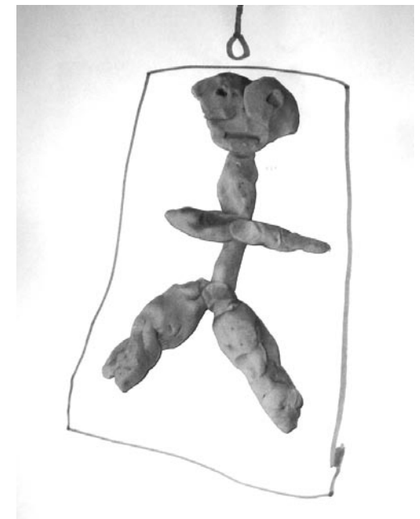
Partiendo del hecho innegable de que nuestra primera experiencia como niños es física, lo primero que hemos de aprender a tener en cuenta es nuestro propio cuerpo. La atención por lo tanto inicia su andadura mediante estrategias corporales. El cuerpo, por tanto, es un punto de partida perfecto en la toma de conciencia. Desde el cuerpo podemos recuperar sensaciones, movimientos, gestos, pensamientos, y un montón de información que nos puede ser totalmente útil a la hora de elaborar qué me está pasando y de qué me doy cuenta.

Hay que tener en cuenta que hay muchas cosas negadas en nuestro camino y en nuestra existencia, y que el hecho de estar negadas no implica que no estén presentes en nuestra vida. Precisamente la negación de las mismas es a base de toda una serie de mecanismos y montajes para que permanezcan en la sombra. Y nuestro cuerpo no es ajeno a este tipo de mecanismos. Hay muchas cosas que nuestro cuerpo guarda o tapa para mantener esta falacia de la identidad tan rígida y a la vez tan insustancial. Así el cuerpo, si le dejamos hablar nos puede dar luz sobre muchos de los procesos de negación del sí mismo como reconoce Kepner: "*...muchos de nuestros "inexplicables" procesos corporales pueden ser útilmente vistos como mensajes existenciales de partes negadas del sí mismo.*"[2] Por ejemplo, una mandíbula con exceso de tensión nos puede estar hablando de una gran contención de impulsos como el grito. O unas piernas excesivamente rígidas en su parte posterior (lo que impide principalmente la postura de cuclillas y el arrodillarse), nos está hablando de una clara dificultad en tirar la toalla y rendirse. Como vemos, el cuerpo es y puede convertirse en nuestro gran aliado a la hora de darnos cuenta de qué somos. Sólo es necesario saberle dar voz y presencia.

Hay muchas maneras de potenciar el darse cuenta. Muchas de ellas pasan por el uso del cuerpo. Uno de los autores que más ha aportado en esta línea de trabajo es Kepner. En sus palabras: "*Puedo conseguir esto con sólo hacer que la persona exagere físicamente la estructura. Puedo también usar contacto directo (manipulación de la estructura muscular), movimientos o estiramientos para revitalizar y revivir partes específicas del cuerpo. Hacer resaltar "lo que es" inicia un proceso de reaceptación. Cuando conscientemente puedo "hacer" esta postura o tensión, se vuelve más "mía", menos separada y ajena. Comienzo a identificarme con mi estructura corporal.*"[3] Como vemos en este pequeño texto ya nos da unas cuantas maneras de enfocar el trabajo: exagerar, contacto directo, etc.

Otra autora que nos da las herramientas básicas de la potenciación del darse cuenta de una forma muy sintética y clara, es Christine Caldwell. Para ella las formas elementales a la hora de trabajar la toma de conciencia son: *"**Repetir** le permite despertar a lo que ya estaba haciendo de forma inconsciente...**Contraponer** significa hacer lo opuesto. Haciendo un movimiento contrapuesto, podemos avanzar hacia aquello que estábamos evitando...**Intensificar** es como subir el volumen de nuestro estéreo interno para poder escuchar la letra que acompaña a la música...**Generalizar** es el acto de aplicar al conjunto una experiencia que por lo general, está confinada a una parte... **La especificación** es la otra cara de la moneda de la generalización...contribuye a presentar una imagen nítida de una sensación."*[4]

REPETIR: El repetir la acción que se está llevando a cabo es una herramienta muy utilizada en el ámbito de la toma de conciencia. Evidentemente que al repetir hay aspectos que se pierden (la espontaneidad, la frescura, y también la inconsciencia, todo sea dicho), pero nuestro objetivo es poder darnos cuenta de nuestra manera de hacer, por lo que el precio que se paga cubre con creces los posibles beneficios del trabajo en sí.



Dentro de esta modalidad podríamos incluir de forma tangencial la imitación, como vehículo facilitador de la repetición. La imitación se puede utilizar de manera directa, haciendo lo que el paciente está haciendo, para que lo pueda ver fuera, o también se puede utilizar de forma indirecta, pidiendo a la persona que nos imite, para que pueda salir de su estado estático y bloqueado en el que a veces se pueden encontrar en el proceso, como nos comenta Gabrielle Roth: *"Hay una manera de salir de este estado estático...entrar en la capa de la imitación...Imitar a otra persona, seguir una forma externa, nos hace pasar de la inercia al movimiento que nos da energía."*[5]

HACER LO CONTRARIO (contraponer): El hecho de contraponer nos puede servir para poner atención a lo que hacemos, pues para hacer lo contrario, es necesario saber qué estamos haciendo, y es una manera creativa de buscar el movimiento deseado, que a fin de cuentas es que la persona se dé cuenta de qué hace y de cómo lo hace. En muchas ocasiones he utilizado con mis pacientes este tipo de exploración. Da muy buenos resultados por ejemplo cuando la persona habla muy rápido llevarla a hablar lento. Hay un cambio total de percepción y el discurso toma otra dimensión.

EXAGERAR O INTENSIFICAR: Si hay una forma realmente característica y tomada como bandera de la práctica gestáltica a la hora de poderse dar cuenta, esa es sin duda la exageración o la intensificación. Claudio comenta en relación a la exageración que: *"Antes de dejar de enjuiciar, tenemos que enjuiciar de una forma tan deliberada que lleguemos a darnos cuenta cómo lo hacemos, y sobre todo, darnos cuenta que en realidad estamos optando por hacerlo"*[6]; y también: *"Esta actitud de tomar partido por los síntomas podría resumirse en la afirmación de William Blake: "si los estúpidos persistieran en su estupidez, serían sabios". Perls a veces afirmaba que el principio involuntario en tal estrategia es de absoluta validez: uno jamás supera algo resistiéndolo. Sólo puede superar algo entrando más profundamente en ello."*[7] Como vemos, para poder soltar un mecanismos o una actitud que queremos cambiar o soltar, lo más práctico es exagerándolo, pues de esta manera estaremos

consiguiendo en primer lugar aprender cómo lo hacernos, y en segundo lugar responsabilizarnos de nuestros actos y mecanismos. No hay peor compañero de viaje que el victimismo y el sentimiento de no ser dueño de nuestros actos.
La intensificación facilita la energetización y saca a la persona de sus automatismos, o al menos los hace más visibles, pudiendo de este modo llevar a la persona al proceso de aceptación, pues como dice Kepner: *"La exageración también inicia el proceso de aceptación porque, si puedo hacerlo consciente, entonces puede comenzar a experimentar que es ella quien está tensando."*[8] Con una paciente fue muy útil el poder intensificar una reacción física que estaba teniendo durante la sesión, mientras hablaba de su padre. Cuando esto ocurría su mano iba acariciando suavemente su brazo. Le pedí que pusiera atención a lo que hacía y que lo intensificara mientras seguía hablando de su padre. El intensificarlo hizo que poco a poco pudiera conectar con una emoción reprimida en relación a su padre, que iba más allá del discurso que estaba haciendo.

GENERALIZAR: La generalización, en el ámbito del darse cuenta, consiste en ampliar el campo de acción de lo más concreto a lo más general. Por ejemplo si estoy haciendo un determinado movimiento con la pierna, invitar a la persona a realizarlo de manera más general, con las dos piernas y con el cuerpo entero. De esta manera, estaríamos ampliando el campo de conciencia. Si noto que tenso una parte concreta del cuerpo ampliar dicha tensión a las zonas adyacentes y poco a poco al cuerpo en general. Con este enfoque se puede conseguir salir de automatismos muy anclados en nuestro día a día.

ESPECIFICAR: Esta última figura es la contraria de la generalización, esto es, pasar de lo general a lo concreto. Aquello que la persona está haciendo de forma más generalizada, probar a ir haciéndolo de manera más concreta, focalizando lo más posible. Por ejemplo, pasar de un dolor desdibujado, en una zona amplia del cuerpo, a ir poco a poco concretando más la zona hasta poder ubicarlo en un lugar más concreto y delimitado. Olga Castanyer nos pone un ejemplo claro de esta manera de enfocar el trabajo: *"En vez de "soy malo, todo lo hago mal" prueba a decir: "hay una parte de mi que se siente mala, que siente que todo lo hace mal."*[9]
Como vemos las posibilidades que tenemos a la hora de poder acompañar a la persona en su camino del darse cuenta son muchas y variadas. Qué manera es más útil o eficaz dependerá mucho del momento y del estilo del paciente. No se puede generalizar, según mi opinión, este tipo de técnicas pues depende mucho de en qué momento del proceso estamos y sobre todo, cual es el estilo básico del paciente. Así por ejemplo, un paciente con tendencia a la deflexión todo lo que tiene que ver con la generalización le serviría como excusa para seguir deflectando, por lo que estaría bien acompañarle con técnicas más cercanas a la concreción; o un paciente con claras tendencias a rebajar su nivel de energía puede estar bien tener presente las técnicas de exageración.

Me gustaría hacer hincapié en el hecho de que el centrarse en el darse cuenta puede abrirnos a soltar esa imagen de perfección o de imperfección que arrastramos en nuestro día a día y que por lo general no es más que un claro límite a nuestro crecimiento personal. Poder entrar a elaborar aspectos como la autoimagen o los automatismos nos pone en un camino más real y sano a la hora de contactar con nuestra verdadera esencia. Como comenta Moshe Feldenkrais: *"Es fácil demostrar, mediante movimientos con los que no estamos familiarizados, que nuestra auto imagen está lejos en general de ser tan completa y exacta como suponemos."*[10]
La integración de cuerpo, palabra y emoción es el verdadero camino para el cambio. En este camino un paso importantísimo es el poder del darse cuenta, y un elemento facilitador por excelencia es el cuerpo, herramienta que tanto la Gestalt como la psicomotricidad suelen hacer un muy buen uso.

NOTAS

1. **Caldwell, Christine** (1999). *Habitar el cuerpo. Recuperación y transformación desde la psicología somática.* Barcelona. Editorial Urano. p. 110
2. **Kepner, James I** (2000). *Proceso corporal. Un enfoque gestáltico para el trabajo corporal en psicoterapia.* México. Editorial Manual Moderno. p. 67
3. Ibíd., p. 52
4. Ibíd., págs. 90-91
5. **Roth, G.; Loudon, J.** (1990). *Mapas para el éxtasis. Enseñanzas de una chamana urbana.* Barcelona: Ediciones Urano. p. 226
6. **Naranjo, C.** (1991). *La vieja y novísima Gestalt. Actitud y práctica.* Santiago de Chile: Editorial Cuatro Vientos. p. 69
7. Ibíd., p. 138
8. Ibíd., p. 114
9. **Castanyer, Olga.** Parte II, capítulo 4: *Focusing y el crítico interno*, p.257. Extraído de la compilación de Carlos Alemany: Manual práctico del Focusing de Gendlin.
10. **Feldenkrais, M.** (1980). *Autoconciencia por el movimiento. Ejercicios para el desarrollo personal.* Buenos Aires: Editorial Paidós (Biblioteca de Técnicas y Lenguajes Corporales; 9). p. 31

La construcción simultánea del formador y la formación

Entrevista a Josep Rota Iglesias

Por MANEL LLECHA MASOT, Entre Líneas

Josep Rota Iglesias es psicólogo y formador de psicomotricistas. Ha desarrollado su actividad profesional en Barcelona, en la Escola Vil·la Joana de Educación Especial, donde ha sido profesor y director. En la "Escola d'Expressió i Psicomotricitat de Barcelona" como formador de psicomotricistas y en la "Universidad Autònoma de Barcelona" compartiendo la coordinación y la docencia del "Postgrau de Desenvolupament Psicomotor de 0 a 8 anys".
En alguna medida el texto que sigue no es más que un fragmento de una conversación más larga..., tengo la esperanza que la totalidad de su contenido, reelaborado posiblemente y en forma de artículo, podamos ponerlo al alcance de los lectores de Entre Líneas.

Entre Líneas, Manel Llecha: Profesionalmente para llegar donde estamos, cada uno de nosotros ha seguido un itinerario ligado en mayor o menor medida a nuestro recorrido vital como personas. Desde tu condición de psicólogo y psicomotricista háblanos de aquello que juzgues oportuno de tu itinerario, ¿Cómo has llegado donde estás?

Josep Rota: En lo que respecta a mi itinerario de formación académica está la licenciatura en psicología y desde ella se me abrió todo el ámbito de la formación en psicomotricidad. Sin embargo al hablar de formación –y más todavía en el caso de la psicomotricidad- debemos considerar no sólo el plano académico sino también todo lo que refiere a los aspectos personales, a nuestra formación como personas. En este sentido me reconozco habiendo seguido la trayectoria de una formación humanista muy sólida. Por circunstancias de la vida estuve muy en contacto con instituciones de cariz religioso con una formación de este orden muy notable. Creo que el humanismo es un punto importante en lo que refiere a mi formación como persona.
Por otra parte, y trascendiendo la psicomotricidad, dedicarse a la educación supone hacer hincapié en unos aspectos que tienen mucho que ver con el interés por el crecimiento del otro como persona. Quizá se podría hablar de una disposición altruista, o un posicionamiento personal con una disponibilidad a pensar en el bienestar y en la maduración de los otros.

Manel Llecha: Con lo que estamos hablando me viene a la memoria un libro de Mitch Albom, un escritor norteamericano. Escribió no hace muchos años una obra titulada "Martes con mi viejo profesor" y en ella incorporaba una frase de Henry Adams que decía así: "Un maestro afecta a la eternidad; nunca se sabe dónde termina su influencia". Es, a mi juicio, un libro encantador a pesar de la dureza que conlleva: el viejo profesor, Morrie Schwartz, en la época cuando se realizan las entrevistas está afectado por una enfermedad terminal, ELA (esclerosis lateral amiotrófica) y las conversaciones entre ambos suponen, por decirlo así, un repaso a la vida en la proximidad de la muerte... un repaso desde el optimismo y la lucha por la vida. Y ahora pienso que alguien tan próximo a la escuela, a la psicomotricidad y a nosotros mismos como Carles Font desplegó con su modo de hacer el sentido pleno de la frase citada antes.

Josep Rota: Sí, sí, conozco el libro. Retomo el hilo de esta formación inicial... hay que mencionar todo el compromiso social y la lucha contra la dictadura en los años 60 del siglo pasado y lo que todo esto significaba en el entorno de la clase trabajadora. De alguna manera todo ello va conformándote de una determinada manera.

Manel Llecha: Verdaderamente es toda una generación de aquellos tiempos marcada...en el buen sentido de la palabra: es el tiempo que correspondió vivir.

Josep Rota: Yo pienso que esto está en la base de la persona, en mi opinión tiene que ver con su vivencia, con su historia personal. Y concretamente en el campo de la psicomotricidad vivimos la llegada de los psicomotricistas franceses a Barcelona y la apertura que supuso por lo que significaba la psicomotricidad en aquella época. En alguna medida el modo como presentaban André Lapierre y Bernard Aucouturier la psicomotricidad venía a cubrir o respondía, creo que podríamos decir, a un conjunto de carencias y a toda una educación muy basada en la represión en lo que refería al cuerpo, a las emociones. Por todo ello significó en aquel momento una especie de catarsis...y en la que quedas un poco atrapado quizá. Yo creo que para mí aquello fue mi anclaje en la psicomotricidad..., y a partir de aquí se inició un camino. Quiero decir que se inició un proceso progresivo hacia una elaboración de todo lo que hacía referencia a la psicomotricidad. Si pensamos en como la concebimos actualmente veremos que en esta elaboración se iban integrando, interiorizando el compromiso y las vivencias personales, el trabajo teórico y el trabajo práctico con los niños y niñas. Viéndolo ahora en la perspectiva de los años yo creo que mi proceso personal de formación surge de esta base inicial y se va elaborando, integrando, interiorizando mediante el trabajo teórico y práctico..., sin olvidar que un proceso de formación siempre está abierto, inacabado.

Manel Llecha: En mi opinión esta es una de las claves en la formación de todo psicomotricista,

el modo cómo va haciéndose uno mismo con el oficio, con la profesión...o, recordando palabras de Carles Font en una conferencia en la Universidad Autònoma de Barcelona: el modo como cada persona construye su saber. Las saco conscientemente de contexto [1] con el objeto de destacar la trabazón entre la pràctica, la teoría y la propia experiencia vital de cada persona.

Josep Rota: Sí. Y sobre todo los que empezamos en aquellos momentos. En la actualidad la formación está más organizada, más estructurada, pero en nuestro caso, respecto a la psicomotricidad, en alguna medida hemos construído progresivamente nosotros mismos nuestra propia formación.

Manel Llecha: Ciertamente. Simultáneamente habeis estado enseñando y, a la vez, os construíais vuestra propia formación.

Josep Rota: Exactamente. Era una formación que no existía... (Hablo de la línea de psicomotricidad, que, en aquel inicio, introdujeron André Lapierre y Bernard Aucouturier). Incluso se da la paradoja de que los formadores iniciales –aún siendo reconocida nuestra formación- no disponemos de las titulaciones de máster o postgrado, pongamos por caso, que actualmente reconoce la universidad.

Manel Llecha: Desconozco si la institución universitaria dispone de protocolos o procedimientos para situaciones así. En caso contrario se produciría una paradoja o una contradicción en el sentido de reconocer -oficialmente, administrativamente- a los formados y, en cambio, no hacerlo con el formador.

Josep Rota: Sí, sí. A nivel de convalidaciones. Esta es una vía de reconocimiento o aval de una formación o parte de ella.

Manel Llecha: Este proceso simultáneo quizá haya sido mucho mas intenso en las primeras promociones de formadores. Se me ocurre que debieron ser momentos de pruebas, seguridades, inseguridades,... creo que debió haber una dimensión creativa en todo ello. En cualquier caso estabais creando o sentando las bases de la profesión de psicomotricista.

Josep Rota: Hay una frase que viene a decir que cuando más aprendes es cuando tienes que enseñar una cosa. También es cierto que se creó la Asociación Europea de Escuelas de Formación, Aseefopp, que generó muchos encuentros (estage) de formación... en este sentido yo pienso que ha sido la principal fuente de alimentación. Pero a la vez, el hecho de tener que explicar, tener que contribuir a la formación de otras personas ha revertido en mi propia formación...en otras palabras: cuando te obligas a explicar una cosa tienes que aprenderla previamente (cómo vas a poder explicarla sino). Quizá podríamos decir que, en alguna medida, el principal beneficiado he sido yo.

Manel Llecha: Podríamos verlo como una contrapartida del esfuerzo... hablamos de un pro-

ceso temporal notable, los últimos treinta años poco más o menos.

Josep Rota: Sí, desde los inicios que refería antes. El camino ha sido largo y provechoso. Realmente el trabajo que se ha hecho de elaboración es muy grande (lo remarca)... situar las cosas, organizarlas, estructurarlas, ir construyendo este edificio...inacabado justamente: pero aquí está también el reto, el estímulo. Podemos concebirlo como un proceso que no se acaba, ¿no?

Manel Llecha: Yo tengo la sensación desde hace ya años de que hay un cuerpo de formación creado. El oficio, por decirlo así ya está hecho..., podrá mejorarse, por supuesto, como todas las cosas. Yo creo que esto para la generación de los formadores debe ser un motivo de satisfacción y para las otras generaciones, las que nos hemos ido formando posteriormente, ha sido un elemento de tranquilidad y de seguridad.

Josep Rota: Hay unas bases desarrolladas que fundamentan la formación y son las que se transmiten a las personas que estudian psicomotricidad. A la vez seguro que hay aspectos en continua investigación, por supuesto: como en cualquier área de conocimiento. Pero realmente creo que hay una estructura sólida y firme en la formación. Sí, sí,...seguro (incide).

Entre Líneas, Manel Llecha: Cerramos aquí esta entrevista agradecidos por tus aportaciones. Nos has hablado de tu formación y de la formación e implicitamente de esta última parte de la historia de la psicomotricidad... que a fin de cuentas no deja de ser otra cosa que una parte de la historia de la persona, genéricamente hablando, en su búsqueda del conocimiento. Muchas gracias, Josep.

BIBLIOGRAFÍA

ALBOM, Mitch. *Martes con mi viejo profesor.* 11a edición . Editorial MAEVA, p. 49

FONT OBIOLS, Carles. *Què és el que fa que una sessió de treball corporal es pugui dir psicomotricitat.* Departament de Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal de la Universitat Autònoma de Barcelona. III Jornades de Reflexió Psicomotricitat i Escola, Març 2006. UAB Bellaterra (Barcelona),2008, p.49

(1) El contexto de procedencia de sus palabras es la conferencia "Qué es lo que hace que una sesión de trabajo corporal pueda llamarse psicomotricidad" realizada en el marco de las III Jornades de Reflexió Psicomotricitat i Escola (UAB, marzo 2006). Al tratar cómo explicaba la psicomotricidad en diferentes ámbitos y principalmente a maestros y maestras decía así (traducido del catalán): "Estas mismas cosas que yo intento explicar a las personas en formación que hacen prácticas [de psicomotricidad] y que me intento explicar a mi mismo, las construyo a partir de un discurso sobre la observación directa del niño. Yo me he formado así: he observado a los niños, y después he intentado aplicar lo que he visto de los niños y lo que me explicaban mis maestros (se entiende sus formadores), hasta que una cosa se confunde con la otra. Es mi manera de construir el saber."

Reseña bibliográfica

La Resiliència

Autores: Jordi Grané y Anna Forés
Colección: "Vull saber"
Editorial: UOC
Barcelona, 2007

En la contraportada podemos leer (traducimos del catalán): "La resiliencia es resistir, superar los obstáculos, aprender de los errores con humor. Es una cualidad humana inmensa, llena de matices. La mejor manera de explicarla es mediante historias personales de gente resiliente: el ciclista Lance Armstrong o algunos supervivientes de campos de concentración, por ejemplo. Este libro detalla las caras de una virtud que nos puede ayudar a vivir mejor e, incluso, a dar sentido a la vida".
Los autores nos plantean, prácticamente en la primera página, que el libro nos interesará en la medida que queramos saber:

- Qué es la resiliencia.
- Cual es el proceso de ser y hacerse resiliente.
- Cómo puede ayudar ser resiliente a superar las dificultades.
- Por qué entender y esforzarnos en ser resilientes puede hacer nuestra vida mejor.
- Cuáles son los límites y los riesgos de esta cualidad de ser.

Reflexionar sobre las actitudes ante la vida quizá nos puede llevar a entendernos mejor a nosotros mismos y a los demás. También a mejorar nuestro registro de interacción consciente y responsable en los distintos ámbitos

en los que se desarrolla nuestra vida: la familia, los amigos, el entorno profesional, el medio social, cultural, político, económico...

Las actitudes de las personas con mayor o menor grado de resiliencia posiblemente han formado parte de la naturaleza humana a lo largo de los siglos...la gran aportación en los últimos tiempos respecto a estas actitudes humanas quizá sea el hecho de darles un nombre, hacerlas más conscientes y convertirlas también en materia de estudio y aprendizaje... y, sobre todo, mostrarlas en su dimensión de herramientas útiles para la vida.

Creemos que el libro se puede abordar desde la perspectiva que hemos mencionado antes. Creemos que contiene una dimensión divulgativa y asimismo induce a la reflexión. A la vez, las referencias históricas y/o literarias que se utilizan para ilustrar los conceptos así como los autores que se mencionan se convierten en nuevos "caminos" a explorar, nuevas "ventanas" donde asomarse... en nuevos referentes para acercarnos mejor al entendimiento de la realidad conscientes de la complejidad que comporta. O cómo puede ser la misma y distinta a la vez como en el caso de los picapedreros que menciona Charles Péguy.

Léxico

V. DA FONTSECA
(Traducido por Ana Valls)

Acción: movimiento del cuerpo humano en relación al mundo exterior, integrando datos de espacio, tiempo, objetos y sus múltiples relaciones dinámicas. Concebido como conducta adaptativa del individuo, la acción surge de esquemas de acción destinados a resolver eficazmente situaciones- problema.

Acomodación: Proceso de adaptación por medio del cual el individuo supera las modificaciones del mundo exterior (medio ambiente, envolvimiento, sistemas ecológicos...) en que se integra. Muestra igualmente que el individuo se adapta a los cambios de la forma más adecuada posible.

Actividad: Acción del individuo cuando realiza o produce un acto, pudiendo englobar desde instintos, tendencias, emociones, gestos, hábitos y práxias. En términos educativos comprende el conjunto de tareas o situaciones que se desarrollan con el objetivo de alcanzar una meta, un objetivo o una solución.

Actividad motora: Reacción sensoriomotora a estímulos externos o internos. En los recién nacidos comprende el conjunto de movimientos que producen continuamente, formando parte de su personalidad, pudiendo observarse los siguientes tipos: hiperactivos, activos, moderadamente activos, calmados o hipoactivos.

Adaptación: Facultad del individuo en mantener, desencadenar y desarrollar sus potenciales de adecuación al medio exterior, ajustándose harmoniosamente a sus variaciones. En términos psicomotores, integración espacial a través de la adquisición progresiva del control postural, la noción de cuerpo (somatognosia) y de la precisión gestual que la materializa.

Afasia: Pérdida de la capacidad de usar o comprender el lenguaje oral. Está usualmente asociada a un traumatismo o anormalidad del SNC. Utilizándose diferentes clasificaciones como: afasia expresiva, congénita y adquirida.

Afectividad: Integra el conjunto de impresiones, emociones, sentimientos... emergidos de la vivencia y experiencia del cuerpo en sus más variadas expresiones de placer, displacer, alegria, tristeza, dolor, confort, seguridad, inseguridad, ansiedad, excitación, inhibición, sorpresa, miedo... Desempeña un papel crucial en el desarrollo global del individuo, sobre todo en lo que respecta a los primeras relaciones con la madre, con la familia u otros agentes educacionales, sociales y culturales.

Agenesia: Ausencia de desarrollo de un órgano, de un sistema, de un sustrato o de las vías de

TEMAS DE PSICOMOTRICIDAD

conducción nerviosa, acontecido durante la vida embrionaria o en los primeros años de vida.

Agnosia: Trastorno o perturbación de la percepción, pudiendo representar perdida, incapacidad o imposibilidad de obtener, captar, diferenciar, reconocer, significar, interpretar, integrar o procesar informaciones sensoriales a través de los sentidos, aunque sus órganos específicos no estén afectados. Podemos distinguir diferentes tipos: agnosias visuales (color, forma, espacio, objetos, etc.) auditivas y táctiles. Ej. La agnosia auditiva es la incapacidad de reconocer o interpretar un sonido, aunque sea escuchado. Así un individuo puede oír, pero no reconocer el sonido concreto, como el teléfono por ejemplo. En el campo neurológico puede estar asociado a una deficiencia o disfunción del SNC.

Agrafia: Imposibilidad de escribir y reproducir con legibilidad pensamientos e ideas por escrito.

Alexia: Pérdida de la capacidad de lectura de palabras escritas o impresas.

Aloestesia: Localización de una sensación cutánea en el lado de cuerpo opuesto al estimulado. En general en un punto simétrico.

Analizadores: Sistemas y subsistemas corticales que procesan informaciones sensoriales conducidas al cerebro que maduran progresivamente y sustentan en múltiples `procesos de desarrollo del SNC y múltiples sistemas funcionales que conllevan diferentes formas de aprendizaje.

Anamnesis: Conjunto de datos evolutivos, biomédicos y mesológicos que permiten situar sincrónicamente y diacrónicamente el estado actual y la vivencia integradora de un sujeto clínico, teniendo en cuenta sus antecedentes históricos.

Aneural: Se clasifica de aneural una función que no está condicionada por el SN.

Anomia: Imposibilidad de designar con palabras nombres de objetos.

Anorexia: pérdida o disminución del apetito. Puede ser considerado como un problema psicosomático. Una expresión somático de un traumatismo afectivo o un conflicto relacional.

Anoxia: Disminución o restricción de la cantidad de oxígeno existente en la sangre. Ocurriendo en un recién nacido puede ocasionar lesiones cerebrales irreversibles.

Apgar (test de...): Evaluación de la vitalidad del recién nacido en el primer minuto, a los 5 y a los 10 minutos, teniendo en consideración los siguientes cinco parámetros. Apariencia o color de la piel, pulso o frecuencia cardiaca, grito, actividad tónica-refleja y respiración. La puntuación más elevada es 10 y la más baja de 0. Puntuaciones más bajas de 7 en el primer minuto, indican que el recién nacido padece sufrimiento fetal, pero si mejora a los 5 y a los 10 minutos puede no tener repercusiones negativas en el desarrollo, en caso contrario puede dejar secuelas.

INFORMACIONES

FORMACIÓN·EN·PSICOMOTRICIDAD

POSTGRADO EN FORMACIÓN DE ESPECIALISTAS EN PSICOMOTRICIDAD • UNIVERSITAT RAMON LLULL
Referente: Joaquim Serrabona i Mas
Tel: 932533006. E-mail: fpceefc@blanquerna.url.es

POSTGRADO DE INTERVENCIÓN PSICOMOTRIZ PREVENTIVA PARA PROFESIONALES DE CIENCIAS DE LA SALUD Y SOCIALES • UNIVERSITAT DE VIC
Referente: Montserrat Rizo.
E-mail: montserrat.rizo@uvic.cat

MASTER EN INTERVENCION PSICOMOTRIZ EDUCATIVA • UNIVERSITAT DE BARCELONA
Formación presencial y semipresencial
Referente: Montse Costa. Tel: 934035010

MASTER EN EDUCACIÓN Y TERAPIA PSICOMOTRIZ • UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI DE TARRAGONA
Referente: Misericórdia Camps
Tel: 977558207. E-mail: formacio@fundació.urv.es

ANUAL DE PRÁCTICA PSICOMOTRIZ EDUCATIVA Y PREVENTIVA Organiza: Grupo de formadores de psicomotricidad de la AEC.
Referentes: Anna Luna y Iolanda Vives
Tel: 629334277. E-mail: aecassociacio@gmail.com

SEMINARIO DE FORMACIÓN PERMANENTE
Análisis de casos de ayuda terapéutica.
Organiza: Grupo de formadores de psicomotricidad de AEC.
Tel: 629334277. E-mail: aecassociacio@gmail.com

CURSOS DE PRÁCTICA PSICOMOTRIZ REEDUCATIVA
Organiza: CEFOPP – Madrid
Referente: Mª Ángeles Cremades
Tel: 915641234. E-mail: cefopp@retemail.es

FORMACIÓN EN PRÁCTICA PSICOMOTRIZ EDUCATIVA
FORMACIÓN EN AYUDA PSICOMOTRIZ
Escuela de Psicomotricidad de Bergara (Gipuzkoa)
Secretaría: Marixa Berriozabal
E-mail: info@bergara.uned.es
Web: www.uned.es/ca-bergara

VIII POSTGRAU DE DESENVOLUPAMENT PSICOMOTOR DE 0 A 8 ANYS
Departament de didàctica de l'expressió musical, plàstica i Corporal de la UAB. Tel. 93 58 11 679
d.did.musical@uab.cat
Referente: Lurdes Martínez, lurdes.martinez@uab.cat

ASOCIACIONES·DE·PSICOMOTRICISTAS

acapsi
ASOCIACIÓN CANARIA de PSICOMOTRICIDAD
C/ Gara y Jonay, 1. 38010 – Santa Cruz de Tenerife.
Teléfono: 649524238 Fax: 922299368
Web: www.acapsi.org
E-mail: info@acapsi.org

FAPee
FEDERACIÓN DE ASOCIACIONES DE PSICOMOTRICISTAS DEL ESTADO ESPAÑOL
Web: www.psicomotricistas.es
E-mail: fapee@psicomotricistas.es

aep
ASOCIACIÓN ESPAÑOLA DE PSICOMOTRICISTAS
C/ Bayona, 1. 28028 – Madrid.
Teléfono: 913614097 Fax: 913614553
Web: aepsicomotricistas.org
E-mail: aepsicomotricistas@gmail.com

apee
ASOCIACIÓN de PSICOMOTRICISTAS del ESTADO ESPAÑOL
Apdo. 146. 28230 – Las Rozas (Madrid).
Teléfono y fax: 916346021
Web: www.telefonica.net/web2/apee2

app
ASOCIACIÓN PROFESIONAL de PSICOMOTRICISTAS
Hotel d'Entitats, c/ Pere Vergés, 1-6º. 08020 – Barcelona.
Teléfono: 655101355 Fax: 932780294
Web: app-psicomotricistas.net
E-mail: secretariaapp@orange.es

apsi
ASOCIACIÓN de PSICOMOTRICIDAD de INTEGRACIÓN
C/ Clot 15-19, 3º 8ª. 08018 - BARCELONA
Teléfono: 606871724
Web: //fpcee.blanquerna.edu/psicomotricidad/apsi.htm
E-mail: apsiasociacion@yahoo.es

I N F O R M A C I O N E S

NORMAS DE COLABORACIÓN

Cualquier persona que desee colaborar aportando contenidos a la revista podrá hacerlo en las siguientes secciones:

DOSSIER: Artículos relacionados con el trabajo psicomotor, reflexiones en torno a la práctica. El texto no excederá 150 líneas mecanografiadas.

ESPACIO ABIERTO: Aportes teóricos y prácticos vinculados a la psicomotricidad. El texto no excederá las 90 líneas mecanografiadas.

APORTACIONES INTERDISCIPLINARIAS: Reflexiones teóricas venidas de otros campos profesionales que nos ayuden a una mejor detección y comprensión de determinadas patologías y síntomas actuales. El texto no excederá las 60 líneas mecanografiadas.

OTRAS TÉCNICAS: Artículos eminentemente prácticos que guarden relación con la mediación corporal. El texto no excederá las 60 líneas mecanografiadas.

LECTURAS: en este apartado diferenciaríamos dos secciones: “Hemos leído”, donde lo que llevamos a cabo es una síntesis de un libro que pensamos puede ser interesante para nuestra práctica; y la “reseña bibliográfica”, que son extractos de publicaciones. El texto no excederá las 30 líneas mecanografiadas.

• **Datos indispensables:** A la documentación se adjuntará necesariamente: nombre del autor o de la autora, titulación, profesión, ocupación actual, centro de trabajo, la dirección y un teléfono de contacto.

• **Forma de presentación**: Todas las colaboraciones se presentaran en formato digital (por correo electrónico, o bien en un CD). A ser posible, los archivos de texto deberán tener el formato Word o RTF y las imágenes en formato tiff o jpg.

• **Material gráfico**: Las colaboraciones pueden ir acompañadas de material gráfico (fotos, ilustraciones, etc.) que, siempre que el espacio lo permita, será incluido.

• **Referencias bibliográficas**: La bibliografía que acompañe a los artículos deberá adoptar la forma siguiente:

- *Libros*: apellido del autor e iniciales de su nombre (si hay varios, se separan por comas). Año de publicación entre paréntesis. Título del libro en cursiva. Lugar de edición: Editorial.

- *Capítulos de publicaciones*: **Libros**: Nombres (apellido del autor e iniciales de su nombre) de los autores del capítulo. Año de publicación entre paréntesis. título del capítulo entrecomillado. Nombres de los autores del libro (o editores). Título del libro en cursiva. Lugar de edición: Editorial; número de página inicial y final del capítulo. **Revistas**: Apellido del autor e iniciales de su nombre. Año de publicación entre paréntesis. Título del artículo entrecomillado. Nombre de la revista subrayado, número de la revista entre paréntesis; número de página inicial y final del artículo dentro de la revista.

• **Entrega del material**: Los autores y/o colaboradores remitirán su documentación por correo electrónico a:
Asociación Profesional de Psicomotricistas (Entre Líneas).
<secretariaapp@orange.es>.

Una vez evaluadas las colaboraciones, el consejo editorial decidirá su publicación en la revista. Si el artículo se acepta, se incluirá en alguno de los tres siguientes números de Entre Líneas. En caso de que el artículo no se ajuste a los contenidos de la revista, se comunicará por escrito.

NOMBRE Y APELLIDOS _____
DIRECCIÓN _____
POBLACIÓN _____ PROVINCIA _____
C.P. _____ E-MAIL _____
TEL. _____

Boleto de suscripción a Entre Líneas, a partir del núm. ..... (incluido)

• **ÁMBITO ESTATAL**
Orden de pago por domiciliación bancaria ☐

BANCO _____ Agencia nº _____
o CAJA *(escriba estos datos del banco o caja en mayúsculas)*
Dirección Banco nº _____ nº _____
Población _____
Provincia _____ Cód. Postal _____
Titular _____

CCC ENTIDAD ☐☐☐☐ OFICINA ☐☐☐☐ DC ☐☐ NÚM. CUENTA ☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐

Sr. Director: Ruego adeuden en mi cuenta con esa entidad, hasta orden en contra, los recibos presentados por la Asociación Profesional de Psicomotricistas (APP)

..... de ..... de .....
(día) *(mes)* *(año)*

• **EXTRANJERO**
Pedir información a APP ☐

(firma del titular)

FORMACIÓN. Estudios realizados _____
Centro de formación _____
Experiencia profesional como psicomotricista
Lugar de trabajo _____ Año _____
Localidad _____ Provincia _____
(Enviad fotocopias de las titulaciones. Podéis ampliar información en hoja aparte)

Solicitud de ingreso en la Asociación Profesional de Psicomotricistas

Apellidos _____ Nombre _____ DNI _____
Dirección _____
Población _____ Provincia _____ C. P. _____
Teléfono _____ Fax _____ E-Mail _____

Lugar de trabajo _____
Dirección _____
Población _____ Provincia _____ C. P. _____
Teléfono _____ Titulación _____

CCC ENTIDAD ☐☐☐☐ OFICINA ☐☐☐☐ DC ☐☐ NÚM. CUENTA ☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐

Sr. Director: Ruego adeuden en mi cuenta con esa entidad, hasta orden en contra, los recibos presentados por la Asociación Profesional de Psicomotricistas (APP)

..... de ..... de .....
(día) *(mes)* *(año)*

(firma del titular)

Enviar a Asociación Profesional de Psicomotricistas • Hotel d'Entitats • Pere Verges, 1-6ª • 08020 - Barcelona

EDITORIAL OCTAEDRO

ESPECIALIDAD EN EDUCACIÓN

Libros sobre educación artística y lenguajes corporales

Bailén, 5. 08010-Barcelona. Tel.: 932464002. www.octaedro.com

NOVEDADES VERANO 2011

Temas de salud y de educación

Apropiados para profesionales, profesorado y familias