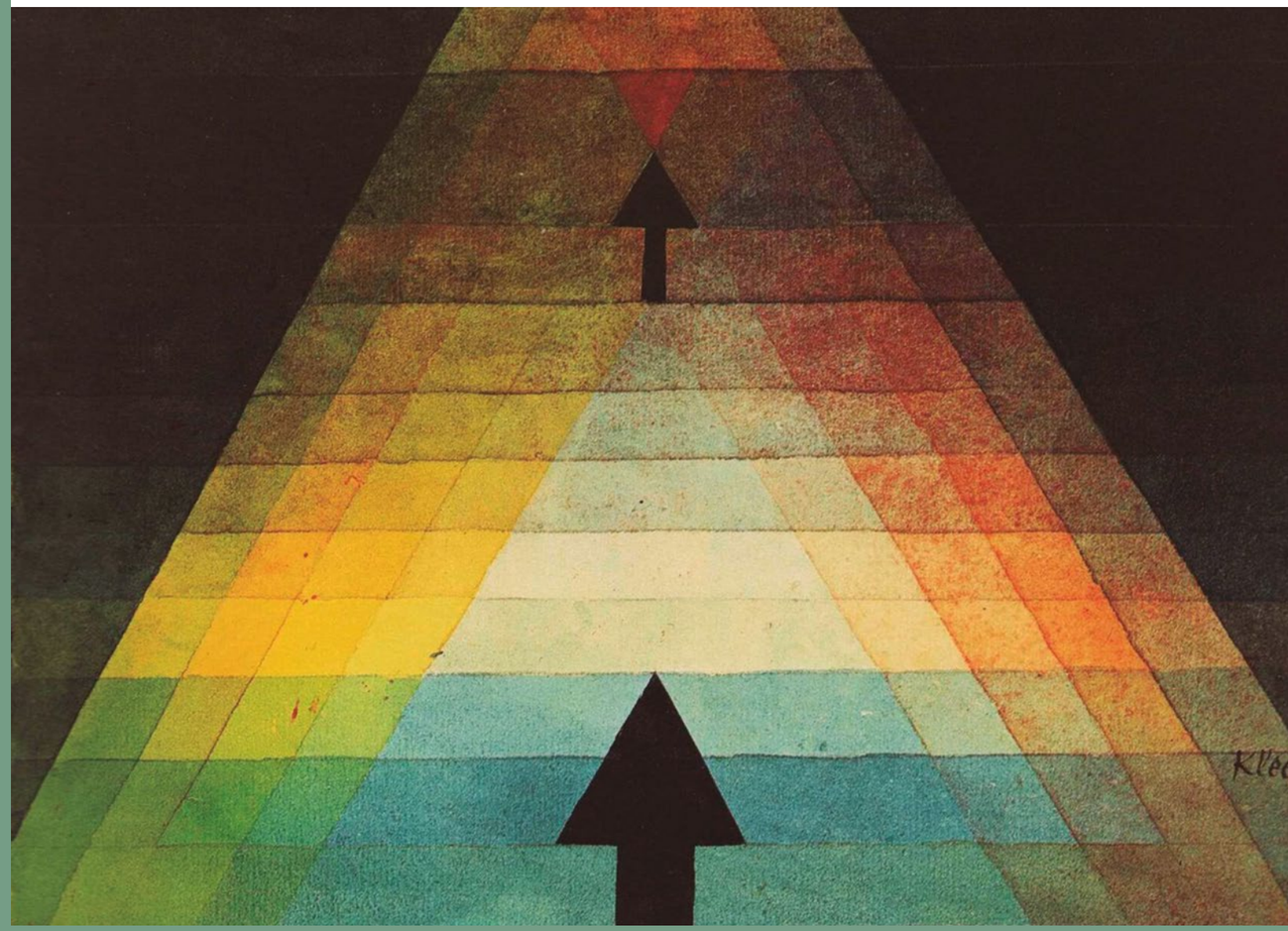
lineas de arte

REVISTA ESPECIALIZADA
EN PSICOMOTRICIDAD

app asociación profesional de psicomotricistas

PUBLICACIÓN SEMESTRAL
DICIEMBRE 2017
NÚMERO 40
PVP: 6 €



- El rol del adulto según la psicomotricidad y Pikler
- Los efectos de la relajación mediante el masaje infantil en la memoria de trabajo
- De la prevención a la resolución de conflictos
- La vivencia de las matemáticas al Circ de Puces
- Psicomotricidad Educativa: Avanzando paso a paso
- El Juego en la primera infancia
- Zen y ciencia cuántica

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

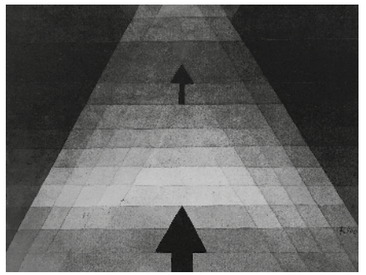
TARIQA PSICOMOTRIU S.L.
Malgrat 116, planta baixa · 08016 Barcelona
Tel.: 93 3520219 · Cif: B 65316648
tariqa.psicomotriu@gmail.com

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

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



Paul Klee. "Eros"

Consejo editorial
Rikardo Acebo, Elena Herrán, Manel Llecha, Sara Manchado, José Ángel Rodríguez, Josep Rota y Isabel Vidal

Colaboraciones
Montserrat Anton, Simone Brageot, Cristóbal Caballé, Laia Castells, Teresa Godall, Marta Lozano, Rosa Mañas, Maite Mas, Laura Moya, Montserrat Monterde, Mar Pérez, Josep Rota, Norma Sánchez, Miriam Segura, Montse Vallès

Redacción, suscripciones y publicidad
e-mail: app.psicomotricistas@gmail.com

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

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.

4 **EDITORIAL**

DOSSIER

5 El rol del adulto según la psicomotricidad y Pikler
Teresa Godall y Josep Rota

24 **APORTACIONES INTERDISCIPLINARES**
Los efectos de la relajación mediante el masaje infantil en la memoria de trabajo
Míriam Segura, Cristóbal Caballé i Laia Castells

34 **ESPACIO ABIERTO**
De la prevención a la resolución de conflictos
Montserrat Monterde

42 **ELLOS Y ELLAS OPINAN**
La vivencia de las matemáticas al Circ de Puces
Marta Lozano, Rosa Mañas, Norma Sánchez

48 **OTRAS TÉCNICAS**
Zen y ciencia cuántica
Simone Brageot

LECTURAS

51 El Juego en la primera infancia
Montserrat Antón

52 Psicomotricidad Educativa: Avanzando paso a paso
Maite Mas, Montserrat Antón

54 **INFORMACIONES**

app asociación profesional de psicomotricistas

Editorial

El sábado 16 de septiembre de 2017, se celebraron en Barcelona las **II Jornadas**, esta segunda organizada por la Federación de Asociaciones de Psicomotricidad del Estado Español (**FAPee**).

El tema de esta Jornada fue "Psicomotricidad y Pikler". La finalidad de este planteamiento fue el de poder reflexionar sobre un tema que aflora muchas veces cuando hablamos del acompañamiento que se realiza con las niñas y niños en la sesión de psicomotricidad. Conceptos como: el juego espontáneo, la escucha, el reconocimiento de las producciones infantiles, el dar significado a sus juegos, la no interferencia a partir de la intervención, el acompañamiento del proceso de maduración de las niñas y los niños....

Si pensamos en las aportaciones de Pikler en relación al tema del acompañamiento constatamos la gran proximidad y similitud entre los dos posicionamientos. Creemos, no obstante, que es necesario definir claramente lo que es específico de cada uno de los dos abordajes, para poder de esta manera marcar las similitudes y también las diferencias. Solamente a partir de la aceptación y el respeto de estas diferencias, será posible el enriquecimiento mutuo.

El objetivo de la organización, pues, de esta Jornada fue el de poder aportar unas reflexiones en relación a este tema. En la presentación de la Jornada, la presidenta de la FAPee, Estrella Masabeu, agradeció a Teresa Godall y a Josep Rota su ofrecimiento y disponibilidad.

Tal como se hizo en las Primeras Jornadas que se organizaron a través de la Asociación Profesional de Psicomotricistas (APP), y que la revista Entre Líneas también recogió, queremos poner en conocimiento a través del Dossier de este número, la transcripción de la primera parte de la Jornada, en la que Teresa Godall y Josep Rota hablaron, en el formato de una conversación, sobre el rol del acompañamiento del adulto y el desarrollo de los niños y niñas, según Emmi Pikler y según la Psicomotricidad. No se incluyen los comentarios sobre las imágenes de una sesión de psicomotricidad que presentó Carme López, ya que haría el artículo demasiado extenso para las condiciones de edición de cada sección de esta revista.

La revista se completa con las secciones habituales, donde figuran artículos de una gran riqueza práctica. Agradecemos una vez más a los autores su colaboración desinteresada e invitamos a otros y otras psicomotricistas a atreverse a poner en común sus experiencias, sus saberes, que nos enriquecen a todos y a todas.

El rol del adulto según la psicomotricidad y Pikler

Conversación entre Teresa Godall y Josep Rota

J.R.: Antes de entrar en el tema, quiero manifestar mi agradecimiento y decir que es un placer estar aquí con Teresa Godall. Habíamos hablado muchas veces sobre este posible tema de la Jornada y ahí el motivo de estar presentando algunas reflexiones sobre el rol del adulto en psicomotricidad y en la perspectiva pikleriana. Esta conversación en público tiene cierto riesgo, pero también es estimulante. Como decía Estrella Masabeu al presentar el acto, hemos planteado la intervención de forma interactiva, para no presentar los dos bloques con charlas separadas. Vamos a ir interaccionando entre los dos. La estructura es la siguiente: primero habrá un primer bloque en el que nos centraremos sobre el desarrollo psicológico del niño y de la niña desde las dos ópticas y, posteriormente, en un segundo bloque abordaremos el tema de la intervención.

T.G.: Aprovecho mi turno de presentación para agradecer la invitación y, particularmente a Sara Manchado por el esfuerzo y la generosidad de la trascripción de la conversación que hace posible presentar ahora este relato. Hemos preparado un diálogo abierto, pensado en que nos dirigimos especialmente a psicomotricistas y por eso mi participación no tratará de exponer elementos o conceptos sobre el desarrollo motor autónomo de Pikler. Nos ha parecido interesante interaccionar directamente con la estructura que Josep ha preparado. Basarnos en elementos clave sobre el rol del psicomotricista y generar preguntas, cuestiones, provocaciones para establecer debate, no solo aquí en la sala, sino para poder profundizar en el rol del psicomotricista con la distancia del texto escrito. Quizás algunos esperaban debatir el porqué de once posiciones, muchas de las cuales no están descritas en los manuales de desarrollo en la primera infancia, o explicar la complejidad de los patrones de cambio de posición, o debatir sobre si se observan espontáneamente las llamadas "posiciones intermedias". Quizás habrá ocasión en otro momento. Para iniciar la charla con una provocación recordaré que la teoría de Pikler se denomina del desarrollo motor autónomo y podría ser un debate identificar las diferencias entre desarrollo motor

Josep Rota

Psicólogo, Psicomotricista, formador de formadores ASEFOP. Profesor en la AEC y en el Postgrado de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Teresa Godall

Maestra en Educación Infantil y Educación Física. Dra. en Pedagogía y Profesora en la Universidad de Barcelona.

Recordar también que cuando nos referimos a las aportaciones de Pikler nos centramos exclusivamente en los tres primeros años de vida y que, en relación a la intervención profesional, para Pikler es imprescindible la NO intervención directa en el desarrollo y en la ejecución de las acciones motrices de los bebés y de los niños y niñas pequeños.

y psicomotor. Así como también debatir sobre el valor del concepto de motricidad global o las cualidades de los materiales blandos y duros, sus objetivos y consecuencias. Recordar también que cuando nos referimos a las aportaciones de Pikler nos centramos exclusivamente en los tres primeros años de vida y que, en relación a la intervención profesional, para Pikler es imprescindible la NO intervención directa en el desarrollo y en la ejecución de las acciones motrices de los bebés y de los niños y niñas pequeños. Vamos pues a generar un diálogo sobre el rol del adulto, insistiendo en la reflexión desde y para la psicomotricidad.

J.R.: Empiezo mi intervención, enunciando algo que he repetido muchas veces: La intervención del psicomotricista en la sesión es un reflejo del acompañamiento que los adultos referentes hacen a los niños en su proceso de crecimiento. Es por esto que dividiré mi intervención en dos partes: en una primera, haré referencia a los principales hitos en este acompañamiento y, en una segunda, como este acompañamiento se concreta en el interior de una sesión de psicomotricidad. En este apartado, diferenciaré el acompañamiento que el psicomotricista hace en una sesión de práctica educativa del que se realiza en una sesión de práctica terapéutica.

Quiero referirme aquí a un tema muy importante para los psicomotricistas: el tema de los fantasmas. Este es un discurso elaborado por Bernard Aucouturier. Hablando del origen de los fantasmas, de cómo se originan, los situamos en las primeras interacciones del bebé con su entorno maternante.

En el proceso de maduración del niño, voy a referirme a tres momentos, donde el papel del adulto es especialmente significativo:

1. El establecimiento del vínculo.
2. Las relaciones intersubjetivas primarias y secundarias.
3. La incorporación e integración de la ley.

Como nota previa, quiero significar el concepto de niño a que me refiero. Para ello, tomo prestadas literalmente unas palabras de Myrtha Chokler: "Reconocemos al bebé como un ser activo, abierto al mundo y al entorno social del cual depende, capaz de iniciativas, sujeto de acción y no sólo de reacción, como ser pleno de emociones, de sensaciones, de afectos, de movimientos, de miedos y ansiedades, de pensamientos lógicos con una lógica a su nivel, capaz de establecer vínculos, intensamente vividos en el cuerpo, porque el bebé es todo cuerpo".

El establecimiento del vínculo: La misma Myrtha Chokler, cuando escribe sobre los Organizadores del Desarrollo, sitúa la constitución del vínculo como el primer organizador. De su trabajo, extraeré unas cuantas ideas: Desde su nacimiento, el niño es competente para establecer relaciones afectivas con su entorno. La función del vínculo es proteger, contener, sostener y tranquilizar al niño en su relación con el mundo. Las características de esta interacción con las personas significativas, gratificadoras o frustrantes, es decir, las sensaciones de sostenimiento, de seguridad, o, por el contrario, las vivencias de temor o ansiedad, construirán en el niño las primeras matrices afectivas, relacionales y sociales. Quiero referirme aquí a un tema muy importante para los psicomotricistas: el tema de los fantasmas. Este es un discurso elaborado por Bernard Aucouturier. Hablando del origen de los fantasmas, de cómo se originan, los situamos en las primeras interacciones del bebé con su entorno maternante. Y estas interacciones precoces pueden ser exitosas, cuando se da un ajuste del objeto maternante a las necesidades fisiológicas del niño. Este ajuste origina unas transformaciones recíprocas a nivel sensorial, tónico y emocional, en el niño y en su entorno maternante, y son a la vez fuente de placer; un placer que tiene su sustrato fisiológico en la descarga de hormonas cerebrales, las morfinas y las endomorfinas. Estas transformaciones recíprocas desde el inicio son engramadas en el sistema neurobiológico y forman una memoria experiencial, que son las huellas del placer de la acción. La neuropsicología lo llama "memoria implícita". Cuando se da un fracaso en estas interacciones precoces, el bebé vive en su cuerpo un grado de tensión, y estas tensiones corporales engramadas son el sustrato fisiológico de la angustia, que, si se prolongan en el tiempo, pueden originar una unidad corporal fragilizada, o incluso, si las circunstancias son más graves, una unidad corporal no estructurada. Me parece importante haber hecho mención aquí a los fantasmas de acción, porque éstos son una referencia clave en la práctica psicomotriz, y que se originan, como he dicho, en estas experiencias precoces compartidas entre el bebé y su entorno maternante, y que son el sustrato de todas las actividades y los juegos de los niños.

Seguimos con el vínculo. La constitución de este vínculo se realiza en un primer momento desde el cuerpo a cuerpo, a través del olfato, del tacto, del movimiento, de la mirada, de la sonrisa, de la voz... Insistiré en este punto, más adelante, cuando hable de la intersubjetividad primaria. En este momento, la presencia del adulto es indispensable: unifica la sensualidad dispersa y, a través de su función de espejo, da sentido y significado a la sensorialidad y motricidad del bebé. ¿Qué ocurre, cuando no se produce este sostenimiento físico y emocional? Tambalea en el niño su estado frágil de integración y de unificación y se activa lo que Winnicott describió como las "angustias primitivas" y que Bernard Aucouturier recogió en su discurso sobre las angustias arcaicas.

Es importante señalar que, en esta primera etapa de la vida, el niño necesita de la

proximidad de un adulto significativo para sentirse seguro y contenido. A partir de aquí, será capaz de abrirse e interesarse por el mundo que lo rodea. De una forma progresiva, gracias a la maduración neuropsicológica y a la cualidad de las interacciones, el niño irá transformando estas conductas de vinculación. En un primer momento, el niño interioriza las características de acompañamiento de estas figuras primeras significativas y, en la misma medida, va distanciándose de ellas. El espacio transicional, teorizado por Winnicott, explica y significa este momento. Este proceso de separación va a permitir el investimento afectivo a otros adultos de su entorno y poco a poco irá estableciendo relaciones con sus iguales. Todo esto acontece a lo largo de los tres primeros años de vida, período en el que el niño pasa de ser un bebé a ser un compañero (Dr. Jubert: "De nadó a company").

¿Qué ocurre, cuando no se produce este sostenimiento físico y emocional? Tambalea en el niño su estado frágil de integración y de unificación y se activa lo que Winnicott describió como las "angustias primitivas" y que Bernard Aucouturier recogió en su discurso sobre las angustias arcaicas.

T.G.: Me gustaría hacer una aportación en relación al vínculo antes de entrar en la calidad de relación, y más concretamente en la intersubjetividad para puntualizar sobre esa expresión. En la pedagogía pikleriana, gracias a las aportaciones de Myriam David, Maria Vincze o Judit Falk, también

El vínculo afectivo es el resultado de la relación maternal; el de la madre con el bebé, diferente de la calidad del vínculo en la relación profesional. Quizás pueda servir hablar de cuidar la continuidad de la relación que es lo que el vínculo asegura.

Anna Tardos tiene artículos interesantes al respecto, se distingue entre vínculo maternal y "maternaje" (una palabra inventada para acentuar la diferente calidad entre la relación profesional y el amor maternal). El vínculo afectivo es el resultado de la relación maternal; el de la madre con el bebé, diferente de la calidad del vínculo en la relación profesional. Quizás pueda servir hablar de cuidar la continuidad de la relación que es lo que el vínculo asegura. Para mí es importante diferenciar esas dos cualidades: vínculo y continuidad que asegura y alimenta los eslabones fundamentales de una cadena que nos ata al mundo. El vínculo profesional tiene que crear las condiciones para que, de un lado, el niño pueda sostener ese sufrimiento de separación, de ausencia y ese niño o niña sienta que puede confiar y sentirse seguro con otros adultos, en otros lugares, con otros niños y niñas; esto por un lado, y por el otro lado, si el profesional crea situaciones de continuidad donde ambos puedan experimentar el placer, la satisfacción y la familiaridad de estar juntos, sintiéndose sostenidos en un lugar seguro mientras no están en la seguridad del vínculo afectivo primario. La continuidad de la relación que es lo que el vínculo asegura y a la vez la continuidad alimenta los eslabones fundamentales de una cadena afectiva que nos ata al mundo. Myriam David cree que la relación profesional tiene que estar basada en el buen trato y en la gratitud mientras que el vínculo afectivo maternal debe ser delicadamente respetado, aún si la relación parental está ausente o es compleja, por así decirlo. Es importante recordar la ambivalencia del vínculo maternal y que este permanece durante toda la vida: "No hay nada de premeditado en una parte y en otra, pero este encuentro entre bebé y madre engendra un circuito interactivo que cada uno de ellos organiza a su manera, según sus posibilidades, procurándose mutuamente satisfacciones y frustraciones". (David, 2001:18)

El diálogo tónico-emocional del que hablaba Wallon. Ángel Riviere, refiriéndose a ella, habla de una intersubjetividad "fundida y corporeizada", que no presupone ninguna distinción entre lo mental y lo corporal.

J.R.: La intersubjetividad: Este es un concepto que ha sido elaborado teóricamente desde diferentes ámbitos de la psicología y del psicoanálisis. Yo haré referencia a él a partir de las aportaciones hechas por autores como Trevarthen y Stern y otros psicoanalistas relacionales, reunidos en el que ellos han nombrado como "Grupo de Boston". Puede hablarse de una "intersubjetividad primaria", para definir la relación primera que se lleva a término dentro de unos patrones de relación no verbal. Actúan los registros corporales y afectivos. El diálogo tónico-emocional del que hablaba Wallon. Ángel Riviere, refiriéndose a ella, habla de una intersubjetividad "fundida y corporeizada", que no presupone ninguna distinción entre lo mental y lo corporal. Como dice Marta Rabadán, en un artículo de la revista Entre Líneas, estas formas iniciales de intersubjetividad son el fundamento de todo el desarrollo posterior de las capacidades comunicativas y lingüísticas. Esta intersubjetividad primaria no presupone la existencia de una subjetividad individualizada y separada. En la etapa de la intersubjetividad secundaria (2º año de vida), en el niño surge una gran motivación para explorar el otro y compartir las emociones que le despiertan los objetos y las experiencias. Aparecen las pautas de comunicación intencionada. Se construye el triángulo adulto-niño-objeto. Se solicita la acción del otro y le permite que intervenga. El niño comparte las intenciones y los significados de las actividades.

Ramon Riera, psicoanalista relacional que pertenece a este grupo de Boston, en su libro "La conexión emocional", tiene un capítulo dedicado a la intersubjetividad. Quiero extraer de su obra unos párrafos que me parecen especialmente significativos, donde se pone en evidencia la importancia fundamental de las relaciones en la maduración psicológica del niño. "Las emociones del niño que no reciben una validación empática por parte de los adultos, serán vividas como una tara... Un hecho muy relevante en los humanos es que sólo podemos tomar conciencia de aquellas experiencias con las que nuestro entorno sintoniza emocionalmente... Los hechos traumáticos dejan secuelas, cuando no ha existido un entorno empático, que haya ayudado a generar una buena toma de conciencia de estos hechos... "Sabemos que el bebé está diseñado para regular sus emociones a través de las interacciones con los adultos que le rodean y que, a los doce meses, ya ha descubierto si estos adultos tienen unas buenas condiciones psicológicas para ofrecerle una buena regulación...

Refiriéndose a otro autor, Stolorow, "lo traumático para un niño no es el trauma en sí mismo, sino la forma que tienen los adultos de su entorno de gestionar el hecho traumático... lo traumático es no disponer de un entorno que le permita asimilar lo que ha sucedido... "Cuando un niño siente que su entorno no sintoniza con él, acaba por creer que es él el que siente de una forma no adecuada. Los humanos somos la única especie animal que aprendemos más de los demás que de la propia experiencia. El cerebro humano ha evolucionado para poder leer los estados emocionales de los demás y compartirlos. "Los humanos estamos diseñados para nacer en un entorno familiar empático, que sintonice con nuestras emociones y que esté verdaderamente interesado en saber lo que sentimos. De la misma manera que necesitamos un ambiente con oxígeno, la biología cerebral necesita encontrarse con un ambiente receptivo a nuestras emociones. De lo contrario, aparece una vivencia masiva y devastadora de aniquilación personal, por la falta de este contacto empático, o una percepción del cuerpo totalmente deformada.

Un hecho muy relevante en los humanos es que sólo podemos tomar conciencia de aquellas experiencias con las que nuestro entorno sintoniza emocionalmente... Los hechos traumáticos dejan secuelas, cuando no ha existido un entorno empático, que haya ayudado a generar una buena toma de conciencia de estos hechos...

Ramón Riera aporta el ejemplo de Salvador Dalí, cuando pintaba aquellos relojes que parecía que se desparramaban sobre una superficie. "Dalí sufrió una experiencia de aniquilación por el hecho de haber nacido en una familia que, nueve meses antes, había perdido a un hijo. Además, el hijo muerto se llamaba Salvador, el mismo nombre con el que más tarde bautizaron al artista. En la familia de Dalí nunca se habló ni se dio ninguna muestra del efecto devastador que había provocado la muerte de aquel primer Salvador. El pequeño Dalí se crió en un entorno familiar muy turbado por esta pérdida y, al mismo tiempo, esta turbación se vio totalmente negada, como si no existiera. Dalí escribió que ´esta sensación de ser blando, viscoso, como de gelatina, transmitía la sensación vital que durante tanto tiempo había tenido sobre mi cuerpo y sobre la vida de mi ser´". Podemos decir que, a través de esta expresividad plástica, Dalí puso de manifiesto la fragilidad de su unidad corporal.

T. G.: Voy a recoger de las aportaciones de Josep las palabras de Stolorow, pero antes quiero agradecer a Josep el placer de leer a Ramon Riera, un autor que he descubierto al preparar este diálogo. Si Stolorow menciona que "lo traumático para un niño no es el trauma en sí mismo, sino la forma que tienen los adultos de gestionar el hecho traumático" me gustaría hacer hincapié en esta rutina de mirar el problema, de mirar la dificultad, en lugar de mirar la competencia. Pikler no cree en la pedagogía com-

Stolorow menciona que "lo traumático para un niño no es el trauma en sí mismo, sino la forma que tienen los adultos de gestionar el hecho traumático".

Emmi Pikler me ha ayudado a mirar la competencia. A no pensar qué puedo hacer para ayudar a ese niño. Mirar sus competencias, creer y no dejar de mirar en como ofrecer entornos que permitan a los niños sentirse acogidos, por un lado, pero ayudados a que encuentren espacios para desarrollar sus competencias no sus frustraciones o traumas, hace que la forma como acceden a sus dificultades tenga una estrategia más genuina y propia y no pensada por el adulto.

pensatoria, en la que complementa lo que no tiene, lo que la familia no le da o lo que necesita para superar la dificultad. Pienso, porque lo he vivido, en mi experiencia profesional de este modo, que mirar el problema o las condiciones difíciles de los bebés hace más grande el problema, o al menos, no dejamos de verlo cuando observamos su actuación; sin embargo, Emmi Pikler me ha ayudado a mirar la competencia. A no pensar qué puedo hacer para ayudar a ese niño. Mirar sus competencias, creer y no dejar de mirar en como ofrecer entornos que permitan a los niños sentirse acogidos, por un lado, pero ayudados a que encuentren espacios para desarrollar sus competencias no sus frustraciones o traumas, hace que la forma como acceden a sus dificultades tenga una estrategia más genuina y propia y no pensada por el adulto. Creo que todos sabéis de sus conflictos, por un lado y por el otro, lo tenemos delante. Lo vemos y debemos superar, abordar o buscar soluciones a las dificultades explícitas o detectadas de los niños y niñas en la escuela o en la terapia. A veces al observar un grupo escuchamos las dificultades de la vida y de los diagnósticos y sin embargo es interesante la estructura educativa que propone Pikler, no interviene en el juego libre, lo observa para comprender, para reconocer, para respectar y dar valor. Ante los conflictos aporta más material o organiza límites físicos para que sea el bebé o el niño que lo solucione a través del valor de los cuidados.

J.R.: La incorporación e integración de la Ley: Es posible que en una primera lectura la palabra "ley" se nos aparezca con una carga peyorativa. Los psicomotricistas sabemos a qué ley nos referimos. No una ley represora, sino una ley que da seguridad. Una ley que significa límites y contención, condiciones necesarias para el desarrollo armónico del niño. Rebeca Wild, en su libro "Libertad y límites. Amor y respeto", dice que "los adultos que durante sus interacciones con los niños pequeños han tenido en cuenta y han aprendido a respetar el ajuste entre autonomía y dependencia, descubrirán las relaciones sorprendentes que existen entre libertad y límites". Sin límites, el niño no encuentra la seguridad ni la libertad.

Podemos referirnos también a las fantasías primarias en el desarrollo del niño. Quiero señalar la fantasía de omnipotencia, una experiencia infantil en su proceso de maduración armónica, que ha de ser sostenida, acompañada y contenida en el marco de unas interacciones ajustadas. La falta de límites en esta dinámica interactiva será la causa de unos niños con unos excesos pulsionales, claramente enfrentados a los límites y a las normas. Una ley, unas normas necesarias en el proceso de socialización y que facilitan el acceso al registro simbólico. Cuando éste falla, aparecen los "pasos al acto". Insisto: una ley, unos límites que proporcionan al niño seguridad, que fortalecen su autonomía y que los convierten en unas personas sociables.

T.G.: Vamos a reflexionar sobre estos tres puntos: El establecimiento del vínculo, relaciones intersubjetivas antes de hablar de la incorporación e integración de la ley.

Emmi Pikler conoció el psicoanálisis en Austria y Hungría. Su trabajo sobre la díada, el vínculo primario que Josep comenta, es mirado también desde el punto de vista del bebé y, en lugar de considerar al niño en su intensidad o recurrencia, en la búsqueda de esta fusión le da a ésta un significado simbólico, arquetípico y real a la vez. Se entiende que el bebé, sin ese vínculo, no puede sobrevivir. De modo que imaginemos que el profesional pikleriano respeta y reconoce este vínculo, aunque se trate de un huérfano, aunque no siempre el bebé al que cuidamos y educamos, tenga una madre que ambos se puedan identificar, se fundan en un vínculo primario seguro. Si miramos desde el lugar de este bebé, como si de una cámara de vídeo se tratara, observando al profesional, como cuida y como está actuando, pensando y mirando a ese bebé, realmente aprenderíamos muchas cosas, y quizás cambiaríamos nuestro modo de actuar. En nuestro día a día profesional, a menudo, esperamos que el bebé se vincule, se adapte, pero Pikler, Vincze y Falk insisten en centrar en aspectos como cuidado y confianza. Para Falk el profesional debe demostrar que confía en el bebé del mismo modo que ayudan al bebé y a los niños y niñas a confiar en sí mismos. La gratitud y la continuidad son dos aspectos del vínculo profesional basado en el buen trato. La continuidad de esa relación permite un buen desarrollo general y un espacio disponible, dejar el lugar libre para el vínculo afectivo, familiar y ambiguo aun en niños y niñas tienen experiencias afectivas nefastas. El vínculo no se trata de un músculo que se desarrolla previsiblemente sino que es algo complejo y único para cada cual. Otro elemento importante que se ha mencionado y que me gustaría cuestionar es el concepto de etapas evolutivas o etapas de desarrollo, sobre todo cuando mencionamos necesidades, traumas, fantasmas y dificultades de los niños y niñas. A veces pienso que estos términos quedan excesivamente opacos. Todos sabemos lo importante que es el reconocer la evolución y tener en cuenta a cada niño en su momento evolutivo, pero si nos miramos como adultos y nuestras necesidades más evidentes, veremos que nuestras necesidades de afecto, confianza, reconocimiento no tienen que ver solo con el niño o la niña que llevamos dentro sino nuestro ser que vive en el mundo. Más adelante lo voy a desarrollar un poco más. Por otro lado, mirando los bebés y los niños destacaría que aún los más pequeños pueden expresar calidades y comportamientos que podríamos identificar en las etapas evolutivas posteriores. Como si tuviéramos la capacidad de estar en las tres etapas a la vez en un mismo momento vital. Vemos bebés con acciones generosas, altruistas, bebés y niños comprensivos, empáticos o pacientes. Ser paciente significa aceptar la ley. Esta es la imagen de bebé competente des del nacimiento si, como condición previa, tenemos el entorno preparado y ajustado para él.

Nuestro desarrollo evolutivo como adultos tiene expresiones donde reconocemos nuestra niña interior. Todos tenemos nuestro niño interior, pero es humano reconocer nuestra necesidad de un vínculo de confianza, de poder ser conocidos y reconocidos. Si a eso le llamamos "las necesidades de nuestro niño o niña interior" interpretamos, quizás, que no es adulto pedir esta confianza y, sin embargo se necesita. Evidentemente si el adulto no dispone de ellos, aprende a regular y gestionar las situaciones, con su experiencia y sus recursos, o al menos, como adulto, los tendría que haber desarrollado. Al mirar la expresión de etapa de desarrollo en los niños y niñas, nos sorprendería ver la capacidad de autorregulación de los más pequeños, (muy importante insistir que eso se da, si el entorno está adaptado y es seguro en todos los ámbitos de relación). ¿Por qué insisto en esto? Es sorprendente la crítica que a veces se hace a los profesionales en la experiencia pikleriana, cuando hablan de ser competente motrizmente; capaz de un aprendizaje autoinducido. No se pue-

Al mirar la expresión de etapa de desarrollo en los niños y niñas, nos sorprendería ver la capacidad de autorregulación de los más pequeños, (muy importante insistir que eso se da, si el entorno está adaptado y es seguro en todos los ámbitos de relación).

Se trata de mirar y colocar el diálogo con el bebé en el lugar de sus competencias y no de sus carencias.

de confundir el mirar la competencia del pequeño, ver sus fortalezas, y negar sus necesidades. Se trata de mirar y colocar el diálogo con el bebé en el lugar de sus competencias y no de sus carencias. Tampoco podemos sostener la expresión de cubrir las necesidades inmediatas o profundas. Recuerdo que en una lectura sobre los consejos que Pikler daba a las familias, me sorprendió su actitud de valorar e insistir en que, a una madre, que se sabe o se le reconoce emocionalmente "débil"; a una madre que le cuesta sostener a su bebé, se le debe dar a ella ese bebé cuando le cambie los pañales, por ejemplo, para que lo cuide. Se trata pues de reconocer que ese bebé tiene una flexibilidad increíble, mucho más grande que el adulto. Si cuidamos esta relación, podemos estar cerca de la madre y del bebé, esta autora cree este bebé se va adaptar a esa inestabilidad a medida que la relación sea continua. Al volver a vivir repetidamente su nerviosismo, ese bebé se calmará en esa inestabilidad de la madre y el vínculo será fuerte. Entiendo que estamos hablando de que debemos ayudar a sostener la relación de ese vínculo. Pikler, en sus primeros años profesionales, como pediatra, iba a las casas de las familias y ayudaba educativamente. Pero volviendo al desarrollo emocional en la infancia, me pregunto si como psicomotricistas no pesa, a veces en exceso, la historia en terapia. Tener tan presente la debilidad, los fantasmas, los traumas; lo no resuelto aún, es mirar las carencias, las rupturas, las pérdidas y eso, de algún modo las hace "grandes" e inseparables de la información que obtenemos al mirar ese niño. Me pregunto en qué grado eso influencia la relación que establecemos globalmente, con él. Desde lo que yo he aprendido en la perspectiva pikleriana diría que es posible y quizás más eficaz para el niño mirar a ese bebé y ayudarle a mirar lo que hay, sin perder el arte de acompañar. Creo haber reconocido también en el libro de Ramón Riera, que Josep ha citado, que aconseja mirar lo que hay y aceptar lo que se tiene. Espero que no se malinterprete pensando que Pikler, como directora del orfanato de la calle Lóczy en Budapest, aconsejara decir a los niños y niñas huérfanos: lo siento, adáptate como sea, sino que el educador mira y comparte de un modo que no siempre tiene palabras, que acepta y reconoce, primero como profesional y después comparte con ese niño o esa niña su realidad. Comprendiendo, y ofreciendo situaciones y tratos exquisitos, técnicamente aprendidos, cuidadosos y regulares donde encontrar de nuevo personas que tienen en cuenta el poner un espacio para la confianza en sí mismo y en el mundo. Se trata de dar respuestas a tus necesidades, no de cubrir sus necesidades, porque algunas no las podemos cubrir. Muchos psicomotricistas ofrecen su cuerpo para que, los niños que lo necesitan, revivan una fusión y sin embargo como estamos en grupo, hay otros niños moviéndose, no podemos mantener esta fusión y en algún momento, quizás sin margen para explicar, nuestro regazo es compartido por más o nos tenemos que levantar y romper "una necesidad" afectiva. Esas situaciones no permiten "aceptar la ley" porque lo que ocurre es arbitrario, fortuito y depende sobre todo de la decisión y la valoración del profesional. Si a eso le llamásemos celos "territoriales" significaría solo mirar al niño y no a nuestro comportamiento. Si en la sala hay otra urgencia romperemos esa fusión para atender a otros. La pregunta es clara, ofreciendo nuestro cuerpo y nuestra atención puede que traicionemos la confianza y les ayudemos que en otra ocasión sean más exigentes, demandantes o territoriales. Sin ser conscientes generamos dependencia. En cambio, si observamos nuestra disposición, atención y para reconocer cualquier indicio de iniciativa por parte del niño o somos capaces de ver hacia donde mirar su fortaleza, ayudamos a reconocer estrategias y voluntades y podemos ser más eficaces en la ayuda porque conocemos y reconocemos los recursos que el bebé y el niño están poniendo en juego. A eso yo le llamaría "mirar hacia la competencia". Los buenos psicomotricistas tienen esa sensibilidad.

Pero volviendo al desarrollo emocional en la infancia, me pregunto si como psicomotricistas no pesa, a veces en exceso, la historia en terapia. Tener tan presente la debilidad, los fantasmas, los traumas; lo no resuelto aún, es mirar las carencias, las rupturas, las pérdidas y eso, de algún modo las hace "grandes" e inseparables de la información que obtenemos al mirar ese niño.

J.R.: Voy a hacer algunas observaciones, a partir de temas que has expuesto al inicio. Decías que Pikler habla de desarrollo motor autónomo y no de desarrollo psicomotor. Los Psicomotricistas consideramos lo motor como una manera que el niño tiene de expresarse. Hablamos de la expresividad motriz del niño como la manera de manifestar y exteriorizar su unidad corporal. Una unidad corporal, donde los aspectos emocionales y fantasmáticos están en su base y la condicionan. A través de su motricidad, el niño expresa su globalidad, donde lo motor, lo afectivo y lo cognitivo están íntimamente interrelacionados. Otro aspecto: Creo que es necesario propiciar la autonomía. El niño aprende solo, puede estar solo, si antes ha existido una presencia necesaria que le dé seguridad. Una presencia de la que debe ir separándose progresivamente. Para favorecer esta autonomía, estamos totalmente de acuerdo en la necesidad de disponer para el niño un espacio ajustado a sus capacidades de exploración. La espacialización es una de las principales estrategias en la intervención psicomotriz educativa. Junto con el reconocimiento y la significación que el psicomotricista hace de la expresividad motriz del niño. Entiendo que esto último sería un aspecto más específico de la intervención psicomotriz.

Las imágenes que después veremos, y que nos presentará Carmen López, son de niños y niñas alrededor del año de vida. Unas imágenes de niños de edades más avanzadas hubiesen podido ilustrar mejor todo este proceso de separación, a partir del establecimiento de un vínculo seguro, propiciado por la maduración psicológica y por la cualidad de las interacciones. Pero, no nos avancemos. Quiero insistir también en el tema de la ley y de la frustración. Una ley necesaria en el proceso de socialización. Una ley que no reprima, que dé seguridad y contención y que favorezca la capacidad creativa del niño y de la niña. Y la frustración, que favorezca la capacidad de espera y, en consecuencia, la capacidad representativa. "Ahora, no... no es el momento... después...". Ayudamos al niño a posponer la realización de su deseo, a través de la capacidad de representarlo.

El niño se manifiesta a través de su expresividad motriz y lo hace básicamente a través de su juego. Por tanto, el psicomotricista acompaña el juego del niño. Podemos hablar de diferentes clases de juegos, según el nivel de maduración del niño. Yo los clasifico en juegos de reaseguración, juegos presimbólicos y juegos simbólicos.

Retomo ahora mi discurso, hablando del acompañamiento.

El acompañamiento del adulto en la sesión de psicomotricidad: Como ya he dicho al inicio, la finalidad de la intervención del psicomotricista es la de acompañar el proceso de maduración armónica del niño. ¿De qué manera? El niño se manifiesta a través de su expresividad motriz y lo hace básicamente a través de su juego. Por tanto, el psicomotricista acompaña el juego del niño. Podemos hablar de diferentes clases de juegos, según el nivel de maduración del niño. Yo los clasifico en juegos de reaseguración, juegos presimbólicos y juegos simbólicos. Hablaré del sentido de cada uno de ellos y del rol que el adulto ejerce en cada uno de ellos.

Juegos de reaseguramiento: Son los juegos de equilibrio y desequilibrio, de caídas, de saltos, de arrastres, de oposición... En estos juegos, el niño experimenta unas

El movimiento del niño es un movimiento cargado de emoción, gracias a la relación establecida con el otro. Es un movimiento global, invadido por la emoción. La conciencia del propio cuerpo puede quedar difuminada dentro de esta globalidad.

sensaciones y será el reconocimiento, por parte del adulto, de estas sensaciones, lo que producirá la aparición de la emoción. El movimiento del niño es un movimiento cargado de emoción, gracias a la relación establecida con el otro. Es un movimiento global, invadido por la emoción. La conciencia del propio cuerpo puede quedar difuminada dentro de esta globalidad. Esto es lo que hace imprescindible la presencia del adulto, que facilita, reconoce y favorece que el niño vaya asimilando e integrando esta consciencia global de su cuerpo. Cuando hablo del cuerpo, me refiero a la unidad corporal, como ya he expresado antes. Donde los aspectos funcionales e instrumentales interactúan con todos los contenidos emocionales y fantasmáticos. Unos contenidos que están inscritos en el tono muscular. Decía también que es la memoria implícita de la que hablan las neurociencias. Estimulando este tono profundo, en las situaciones de relación, pueden aparecer en el niño juegos motrices que tengan relación con su mundo fantasmático. Me refiero, por ejemplo, a los juegos de oposición, a los juegos de omnipotencia, a los juegos de devoración, referidos estos últimos a la fantasía de incorporación. A través de estos juegos, el niño va construyendo con el otro su propia identidad. Otro, no obstante, del que tiene que separarse para poder acceder a su propia autonomía.

Juegos presimbólicos: Jugar la separación, la diferenciación, es el sentido que tienen los juegos presimbólicos. Los juegos de aparecer y desaparecer, escaparse y ser alcanzado, esconderse y ser encontrado... El niño va tomando consciencia de su cuerpo, sin la presencia del otro. Un otro del que se está separando, pero que todavía lo necesita. Busca y construye un espacio propio, pero donde el otro debe encontrarlo y reconocerle. Es la mirada y la presencia del otro las que provocan la emoción del niño. El otro, que se presenta como un espejo, a través del cual el niño toma conciencia y refuerza su imagen corporal kinestésica. La función de la sensoriomotricidad en esta etapa presimbólica es la de promover y reforzar la instalación de un yo corporal estructurado y diferenciado; que sea un continente suficiente, que le permita identificarse y reconocerse en esta imagen que le llega del exterior, tanto a través del espejo de cristal, como a través del psicomotricista ejerciendo la función de espejo. En esta etapa, se producen también las primeras simbolizaciones: la simbolización del otro, a partir de su ausencia. Es importante tener presente que esta ausencia sólo podrá simbolizarse, si antes ha existido una buena presencia.

Juegos simbólicos: Son los juegos de identificación. El niño juega al "como si fuera...", con la consciencia de que él "no lo es". Pero difícilmente un niño podrá jugar al "como si", si él no tiene consciencia de quien "es". En este juego de identificaciones que el niño hace, actúan unos mecanismos psicológicos que tienen que ver con el grado de elaboración de su unidad corporal. El mundo simbólico se construye entre el mundo de la fantasía y el mundo de la realidad. El niño transfiere a los objetos del mundo exterior situaciones y sentimientos, que son el resultado de sus primeras relaciones en su biografía personal. El niño contrasta y modifica sus fantasías en función de la realidad, a la vez que transforma esta realidad a partir de su capacidad simbólica. Una de las funciones, por tanto, del juego simbólico es el de posibilitar la adaptación del niño en su proceso de crecimiento y, a la vez, poderse defender ante el sufrimiento y angustia que le produce este mismo proceso de crecimiento. En esta etapa, la función del adulto es la de reconocer, sostener y, a la vez, significar el juego de los niños.

El sistema de actitudes: En psicomotricidad, hablamos de un sistema de actitudes, que todos conocemos. Una actitudes que están fundamentadas en un principio filosófico y humanista: el de creer en la persona y en todas sus posibilidades de autorrealización. El clima de seguridad que se consigue en esta relación empática entre el psicomotricista y el niño, origina que éste se manifieste desde lo que es más auténtico en él, desde su globalidad. Una globalidad, en la que los aspectos fantasmáticos condicionan en gran manera la expresividad motriz de los niños. Esta autenticidad produce que los niños se manifiesten desde su subjetividad, desde su realidad interna. Una subjetividad y una realidad interna que transitan, a lo largo de la sesión, hacia la objetividad y la adaptación a la realidad externa. El psicomotricista, para poder establecer esta relación empática con el niño, ha de poder conectar también con su propia subjetividad, con su realidad interna. Ha de manifestarse auténtico. En este sentido, las relaciones de acompañamiento, es decir, las relaciones transferenciales, las resonancias tónico-emocionales recíprocas pueden considerarse como fenómenos transicionales. Es decir, que transitan desde unas relaciones de las subjetividades hacia unas relaciones cada vez más objetivas.

En algún momento de tu intervención, Teresa, has hablado de la necesaria autenticidad del adulto que acompaña. Una autenticidad que permite, yo creo, el encuentro entre las dos subjetividades. No obstante, el adulto, el psicomotricista debe mantener una distancia. La disimetría necesaria, el registro simbólico en el que debe situarse el psicomotricista, le permite no perder de vista su propia realidad y su capacidad objetiva. Esta capacidad empática es la que le permite acompañar, sostener y entender el significado de las manifestaciones expresivas de los niños.

T.G.: Emmi Pikler reconoció la influencia de las aportaciones de Henri Wallon, así como las aportaciones y las formas de concebir los procedimientos observacionales de Stern (infante clínico e infante observado) y de Esther Bick (primera y segunda piel). La pedagogía pikleriana debe profundizar en la observación no clínica, no terapéutica y eso es algo que Pikler desarrolló exhaustivamente y que es un tema actual de debate interno. Cito a Wallon por su mi-

El clima de seguridad que se consigue en esta relación empática entre el psicomotricista y el niño, origina que éste se manifieste desde lo que es más auténtico en él, desde su globalidad.

Reconocer la calidad del entorno preparado es cuidar y proteger los espacios. Podríamos decir que, como Malagutzi concibe el espacio como un segundo maestro. El profesional pikleriano prepara, interviene y cuida los espacios y los concibe como espacios de seguridad.

rada en el diálogo con el entorno y en qué modo la construcción de la personalidad y el juego puede ayudar a ir más allá del diagnóstico sobre la calidad del vínculo. El concepto de entorno óptimo empieza por el de entorno adecuado, ajustado a necesidades, intereses, características, etc. Reconocer la calidad del entorno preparado es cuidar y proteger los espacios. Podríamos decir que, como Malagutzi concibe el espacio como un segundo maestro. El profesional pikleriano prepara, interviene y cuida los espacios y los concibe como espacios de seguridad. La vida de los niños y niñas, y la de los profesionales, se divide en dos tipos de momentos; el momento de juego y actividad libre, sin más interrupción que cuando los niños y niñas requieren de atención en los momentos cotidianos de los cuidados. En los cuidados no se le exige que sea autónomo, sino que encuentre el placer de participar y de ser él mismo, ella misma. Se le ofrecen los cuidados al mismo tiempo que se observa su iniciativa, su expresión espontánea. Se dialoga, se les invita libremente, se les agradece su participación y acogen sus iniciativas con complicidad y límites amables pero claros a la vez. Es un arte y un dominio del lenguaje adecuado. ¿Qué hacemos algunas veces en psicomotricidad? Todos juntos nos cambiamos, todos juntos nos trasladamos, todos juntos jugamos libremente, pero a la vez. En un grupo grande o en pequeños grupos. El adulto está para todos. ¡Son cosas para reflexionar!! Pienso que es otra forma de entender la autonomía porqué tienes tiempo para decir lo que pasa. En realidad, si tienes asumido que el ritual está en la acción del adulto, como ocurren en enfermería que existen protocolos y técnicas para saber tratar y cuidar, permites que la situación haga emerger la expresión y el estado de cada niño y niñas en cada momento. ¿Por qué? Porque tú haces exactamente lo mismo, pones un calcetín, y empiezas siempre por la izquierda y si él pone el pie derecho, en este momento, queriendo o no, el bebé empieza verdaderamente el diálogo, está expresando, jugando o negando una acción. El juego simbólico se ve potenciado porque pueden imitar a educadoras. La ley, la cultura social está más presente y de manera más temprana porque no se exige, sino que se vive. Esta intersubjetividad en el momento de los cuidados se da de manera regular, en los cambios, en los baños, en la comida, por ejemplo, Pikler afirma "nunca ni una cucharada de más". Puntualizar que Rebeca Wild conocía a Pikler y a Ute Strub que actuaban sobre el tema a través de la palabra hablando al niño o niña de cómo pensaba sobre el tema "...yo pienso que tienes que comer", sino estableciendo un diálogo entre lo que dice el niño o niña y el adulto, "yo creo que esto es bueno para ti, y el niño ¿qué dice? no me apetece, ahora no quiero, ahora no tengo hambre, es decir, momentos de vida cotidiana", se trabaja el vínculo, la ley, la intersubjetividad. En los momentos de juego y de expresión los niños tienen tiempo para desarrollarse según ellos mismos. Hay una autora suiza que se llama Raimonde Cafari que dice, ¿qué ocurre cuando los niños no hacen nada? Y en sus vídeos aparecen niños que se meten un objeto en la boca mientras otros juegan, que miran a las ventanas, que giran la cabeza o miran a los demás y "no hacen nada".

En los momentos de juego y de expresión los niños tienen tiempo para desarrollarse según ellos mismos.

J.R.: Si hay personas en el auditorio que escuchan por primera vez a Teresa Godall, os pido que no os quedéis con esta faceta provocadora de ella. Realmente su provocación es habitualmente estimulante, moviliza y nos invita a continuar reflexionando sobre nuestra práctica.

T.G.: Dos elementos. ¿Qué hacer cuando un niño muerde? Interpretar porque muerde, ver las consecuencias de la mordida y decirle que esto no está permitido, pero sigue mordiendo. La cultura que ofrecemos es importante. No se trata de cambiar y decir una cosa es mejor que otra, habéis hecho una opción en vuestra profesión y os quedáis en esta profesión, o sea pero provocar para mi significa poder seguir pensando...

J.R.: Tus aportaciones ayudan a fortalecer, a integrar de una manera más intensa conceptos que nosotros trabajamos. La psicomotricidad bebe de los conceptos psicológicos, a través de los cuales significamos las manifestaciones expresivas de los niños. Tomemos el ejemplo que tú has puesto de una forma un poco caricaturesca cuando has hablado de los niños que muerden. Cuando aparecen niños con este tipo de expresividad, nosotros entendemos que se trata habitualmente de una forma de relacionarse con el otro. Lo que ocurre es que es una forma inadecuada, porque daña al otro, le causa dolor y debemos poner un límite, una contención. Debemos asegurar al agredido, pero no reprimir al agresor. Debemos ayudarle a que pueda continuar expresando esta necesidad de relación de otra manera, a partir de una forma de expresividad más simbólica. Estoy hablando, pues, de un sentido que damos a la expresividad del niño. Hablamos de la capacidad simbólica como una forma de exteriorizar los contenidos fantasmáticos, que a la vez están engramados en el sistema neurobiológico del cuerpo del niño y que aparecen al exterior a través de la expresividad motriz. Sí, en este sentido, la expresividad motriz del niño es simbólica desde el inicio. Antes me refería a la etapa del juego simbólico, cuando el niño es capaz de entrar en el juego de las identificaciones. Apuntabas también la necesidad de la observación. Este es un tema esencial en nuestra práctica. Observar para comprender. Comprender lo que es del niño, lo que le pertenece, aceptando que nunca una observación podrá ser del todo neutra. Siempre estará condicionada por un cierto grado de nuestras proyecciones. De ahí la importancia que en nuestra formación le damos al trabajo corporal. En la medida que conocemos nuestra unidad corporal, a través de la vivencia y la elaboración, limitaremos más esta dinámica proyectiva en el trabajo con los niños. Y sobre el síntoma. Sabemos que no trabajamos sobre el síntoma, sino sobre lo que lo sustenta. No pretendemos eliminar el síntoma sino ayudar al niño a que lo elabore para construir formas de relación adecuadas que le permitan integrarse en su entorno social. Es más: el niño encuentra su equilibrio a través de sus síntomas. Pero su equilibrio debe adecuarse a un entorno de convivencia lo más armónica posible.

Sabemos que no trabajamos sobre el síntoma, sino sobre lo que lo sustenta. No pretendemos eliminar el síntoma sino ayudar al niño a que lo elabore para construir formas de relación adecuadas que le permitan integrarse en su entorno social. Es más: el niño encuentra su equilibrio a través de sus síntomas. Pero su equilibrio debe adecuarse a un entorno de convivencia lo más armónica posible.

T.G.: Sin duda es fácil encontrar puntos de debilidad ante un colectivo que conozco de cerca. Hemos confiando en que provocar reflexiones sobre algunos puntos posibles de contradicción que se han planteado, pueden permitir ir más allá, pensar conjuntamente. El cuestionar no es debilitar sino poner un espejo de ángulo distinto. Para seguir provocando os cuento una corta secuencia de no intervención en el juego. Se trata de cómo colocar los objetos para que los lactantes jueguen con ellos. Dónde y cómo serían dos cuestiones interesantes. Sabemos que este bebé que observaremos no se puede desplazar mucho. Vamos a ver las imágenes. En general los estudiantes opinan que todos tiene que estar cerca, accesibles, asibles. Este video de una niña de siete meses sabed que sus padres han aprendido a no intervenir si no lo necesi-

Es indispensable nuestra mirada y nuestra interacción, pero nuestro peso específico, la confianza que tiene el bebé en el adulto podría decantar la seguridad de la niña con nuestra subjetividad, miedo o sufrimiento. Sostener el juicio da valor intrínseco a las acciones de la niña.

ta. (video de una niña interaccionando con objetos). En el momento en que la niña del video se apoya totalmente en el suelo. Si unos dicen se apoya porque está cansada, será distinto del que diga que la niña está regulando sus esfuerzos mientras espera el momento de volver a actuar. Cuando parece que no llega a un objeto que toca, muchas educadoras se impacientarían y su observación se basará en las dificultades, algunos simplemente le acercarían el objeto para que pudiera jugar, pero quien mire bien las acciones va a ver que empuja el objeto, aunque se sorprende que se le vaya alejando, porque cuando quiere, a una distancia similar, con otro objeto, lo agarra sin dificultad. Si vemos a esta niña así, ya no vemos su debilidad sino su curiosidad y fortaleza. Es importante ver los detalles porque si no, nos perdemos en nuestras emociones y en lo que nos produce observar las imágenes y las acciones de los niños y las niñas al moverse libremente. Refiriéndome al vídeo, si miro la frustración de la niña puede verse la resonancia de lo que significaría para el adulto que observa ir a buscar una cosa y no obtenerla porque al acercarse y tocarla se aleja más. Para los que les encanta jugar con un objeto y entretenerse con un objeto no sienten tanta ansiedad al observar. Pero lo más importante: ¿Está bien? ¿Encuentra posibilidades o está atrapada? ¿Se regula? ¿Le interesa? ¿Tiene recursos? Todo el sufrimiento del adulto que mira, que interpreta, son cargas emocionales, fantasías que podríamos transmitir a esa misma niña si estuviéramos cerca. Lo que quiero decir es, mirar al niño, ya es interpretar y es hablar con el cuerpo, aunque no digamos, verbalmente nada. Anotar detalles, sin precipitarnos en la interpretación permite aceptar que existe una intersubjetividad una relación, que no nos pertenece: la de la propia niña con el o los objetos. Es indispensable nuestra mirada y nuestra interacción, pero nuestro peso específico, la confianza que tiene el bebé en el adulto podría decantar la seguridad de la niña con nuestra subjetividad, miedo o sufrimiento. Sostener el juicio da valor intrínseco a las acciones de la niña. Podemos observar también su capacidad de regularse, la confianza que han depositado sus padres en ella, el modo como sostiene procesos largos de exploración, aunque no acaben en éxito. Mirar su cuerpo y como lo utiliza para controlarse o para avanzar. Brazos a un lado, piernas a otro o todas las extremidades juntas para girar... Ver como se sorprende al ver la pelota que buscaba tras el giro, como si hubiera ya calculado que se acercaría, pero no imaginara que tanto, tanto. ¿Qué hace al tener la pelota cerca? Le encanta, pero, ¡Le vuelve a dar un empujoncito! ¿Nueva frustración o una acción manipulativa común en todos los bebes? el placer de empujar un objeto y ver que este se aleja. Controlar este empujón. También podríamos interpretar que quiere coger la pelota y no puede, Podemos decir si miramos lo que no puede o lo que sí puede y hace. Si repite tantas veces, ¿porqué? (este es mi modo de ver) es porque hay placer, intención y tenacidad en ello. Finalmente sabe encontrar el consuelo en otros materiales conocidos. Definitivamente es una pequeña y corta historia de dos minutos de duración en la vida cotidiana de una niña de siete meses. Y lo podíamos interpretar, ¡pobre niña! ¡Quiere y no puede! El que dice esto, dice no puede, no puede, no puede, el que mira desde la capacidad de la niña dice fíjate, repite, repite y repite, y luego nos da una lección cuando le da la gana, empujo también esa especie de plástico, lo engancho y digo ya está me lo meto en la boca, voy a descansar, de momento, si el próximo día la creatividad del psicomotricista quita la pelota, afectará en la exploración de esta bebita pues evitará el descubrimiento de todas las posibilidades de este objeto, pesos, verticalidades, caer y todo esto que vivo con el objeto y lo sabemos, en psicomotricidad. En “los orígenes del juego libre” de Kálló el bebé juega hasta agotar las propiedades del objeto o de éste con otros objetos y lugares. Pesos verticalidades, inclinaciones, caídas, ruidos, encajes, etc. Esto que sucede con los objetos lo sabemos en psicomotricidad y sin embargo a veces falta la repetición y la presencia de objetos para poder agotar , no hace falta que veamos que tira un cochecito tras la pendiente, ¡aiva! esto es una pendiente bla, bla, bla... tiro el objeto y voy a ver qué pasa, esto lo hace, pero lo hace el bebé porque la propiedad de las leyes de la naturaleza le hacen aceptar las leyes de su propia naturaleza y las leyes de la naturaleza social, es decir, en esos juegos, con esos objetos donde hay ahí sin intervención directa, nos enseñan que es lo que quiere, qué es lo que le gusta, como se simboliza, como va aprendiendo del mundo, y su vínculo con el objeto es complejo, porque son complejas las cualidades de los objetos que damos y la relación es abstracta antes que real y simbólica, es decir, la relación con este objeto son sus cualidades físicas la caída, el empuje, el traslado, el peso, son conceptos abstractos, los niños de cero a tres años se relacionan con los objetos de forma abstracta, no evolutiva, ya llegará el momento de aceptar la ley con la racionalización, no, no, es desde lo que veis, este objeto vertical me está cayendo, y lo quiero poner y no hay manera, a eso me refiero. Me gustaría para acabar con ésto, e mirarnos al bebé y aprender de él, objetivamente, porque sí se puede, sabiendo que hay subjetividad siempre.

J.R.: Viendo las imágenes de la secuencia que nos has mostrado, las asocio a un concepto que nosotros utilizamos: la “frase motriz”, término que acuñó Bernard Aucouturier. El niño construye una frase a través de su movimiento y en esta construcción nosotros no podemos intervenir ni interferir. Otra cosa es mirar al niño como construye esta frase. Una mirada a través de la cual el niño se siente acompañado y reconocido. En psicomotricidad hablamos de la mirada periférica, a través de la cual el psicomotricista ve y sobre todo mira a todo el grupo de niños. Y lo que es más importante: que todos los niños le ven, sienten su presencia, que les acompaña y les asegura. En las imágenes que nos has mostrado, la niña tenía presente a los adultos que estaban allí y tú misma nos has hablado de posibles sentidos del movimiento de la niña. Cuando hablamos de dotar de sentido la expresividad motriz de los niños, utilizamos un contexto teórico determinado. Lo cual nos lleva a aceptar que a una misma secuencia de movimientos o de expresividad motriz le podemos otorgar sentidos diferentes, dependiendo del contexto teórico en el que nos manejemos. En relación a las carencias, es cierto que los psicomotricistas las tenemos en cuenta, pero no solamente. Contemplamos la globalidad del niño, sus carencias y sus competencias. Todo lo dicho hasta aquí, es refiriéndome a la intervención en la práctica educativa. Al inicio de mi exposición, hacía referencia a los dos tipos de acompañamiento: el que se realiza en la práctica educativa y el que se realiza en la práctica terapéutica. El tiempo disponible en la Jornada no nos permitió poder hablar del acompañamiento en la práctica terapéutica. Yo me permito añadir aquí este apartado final, para que pueda incluirse en la publicación de la revista.

En “los orígenes del juego libre” de Kálló el bebé juega hasta agotar las propiedades del objeto o de éste con otros objetos y lugares. Pesos verticalidades, inclinaciones, caídas, ruidos, encajes, etc.

En psicomotricidad hablamos de la mirada periférica, a través de la cual el psicomotricista ve y sobre todo mira a todo el grupo de niños. Y lo que es más importante: que todos los niños le ven, sienten su presencia, que les acompaña y les asegura.

La intervención educativa es una directividad no directiva, una dirección sin dirigir. La acción educativa ayuda a desarrollar, contener, elaborar y transformar la pulsión motriz.

Los diferentes tipos de intervención: Al tratar de la intervención del adulto en la psicomotricidad, hemos de diferenciar la práctica educativa de la práctica de ayuda terapéutica. Me referiré a ello brevemente y utilizaré unas reflexiones que yo mismo desarrollé en las anteriores Jornadas del 2016.

El objetivo final de la Práctica educativa es el de favorecer la maduración psicológica del niño por la vía del cuerpo. El psicomotricista es el que crea y dispone las condiciones necesarias para que ella sea posible. A través de su intervención, ejerce la función de catalizador del proceso de maduración del niño. La intervención educativa es una directividad no directiva, una dirección sin dirigir. La acción educativa ayuda a desarrollar, contener, elaborar y transformar la pulsión motriz. Puede considerarse la pulsión motriz como la "materia bruta", la manifestación de todos los contenidos que interactúan en el interior de la unidad corporal. Es decir, las capacidades funcionales y los contenidos fantasmáticos. Si nos referimos a las estrategias que utilizamos, hemos de hablar de la espacialización y del acompañamiento del juego de los niños, a través sobretodo de su reconocimiento. Un reconocimiento a través de la mirada, de los sonidos, de las palabras, de la presencia continuada para todos los niños en el interior de la sesión; lo que conocemos como "mirada periférica". En la práctica educativa, pueden hacerse algunas intervenciones puntuales, para sostener y significar algunos juegos de los niños. El psicomotricista acompaña a los niños desde el placer de hacer hasta el placer de pensar. Éste es el sentido del dispositivo espacial y temporal que el psicomotricista organiza dentro de la sesión.

El psicomotricista acompaña a los niños desde el placer de hacer hasta el placer de pensar. Éste es el sentido del dispositivo espacial y temporal que el psicomotricista organiza dentro de la sesión.

La práctica de ayuda terapéutica está indicada para aquellos niños y niñas, que, a través de su sintomatología, manifiestan unas dificultades en relación a la comunicación, a la capacidad de simbolizar y al descentramiento (B. Aucouturier). Esta práctica puede hacerse en pequeño grupo o individualmente, dependiendo de la gravedad de la sintomatología. Voy a hacer unas pocas reflexiones en relación a la intervención del psicomotricista: En esta práctica, adquieren un significado especial los juegos de reaseguramiento. La intervención del psicomotricista está centrada en el placer de las interacciones. Es necesario que el psicomotricista vibre emocionalmente con el niño en estos juegos de reaseguramiento. El lenguaje del psicomotricista debe ser un lenguaje que sostenga i estructure. Las palabras deben traducir un tono claramente tónico-emocional y que también abran al sentido. La implicación del psicomotricista en la intervención individual adquiere una mayor intensidad. Hace la función de espejo simbólico para el niño. Un espejo asegurador, maternante y estructurante. El psicomotricista debe ser capaz de acceder al sentido de la expresividad motriz del niño y poder intervenir a partir de él. El sentido de la expresividad que el psicomotricista descubre, viene a ser como un "tercero" en la relación empática entre el psicomotricista y el niño. A través de esta relación implicada y empática, el psicomotricista ofrece al niño una especie de "reformulación corporal"; una reconstrucción simbólica de la historia de relación del niño. En esta intervención, el psicomotricista ha de poder ayudar a que el niño pueda hablar de su historia dolorosa, a través de su expresividad motriz (juegos) y de su expresividad plástica (dibujos, modelajes, construcciones...).

T.G.: Hablemos del valor del espacio, de la disposición del espacio en la sala de psicomotricidad y el modo cómo el o la psicomotricista puede ser prisionero, prisionera de su propia organización y disposición de espacios, materiales y lugares de juego que ha ido creando. A menudo existen varios retos elevados en la sala que no son totalmente conocidos por todos los niños y niñas de un grupo de escuela infantil de cero a tres años. Eso requiere que es necesaria la presencia y la atención del profesional. También, invitar a pensar en el material blando que a menudo provoca inestabilidad en el niño de al lado, especialmente si está quieto y el otro o la otra se desplaza de forma rápida. Lo que ocurre en una sala, de manera habitual, no puede dar pistas de la necesidad de buscar retos ajustados y material duro con el que el bebé se estructura buscando su equilibrio interno, externo, su propia estrategia de conquista motriz.

En relación a la necesidad de tener una sala, teniendo espacios diferentes del espacio del grupo (jardines bien diseñados, pasillos y sales comunes, a veces se me hace difícil de entender porqué desplazar a todo un grupo de bebés, de niños pequeños desde el lugar donde "viven y se manejan" hasta otro lugar menos conocido con retos nuevos. No negamos el placer de lanzarse, para algunos, pero ¿eso les aporta realmente confianza en el adulto? Otra imagen recurrente. Hay educadores de cero a tres, que ofrecen su cuerpo o están muy cerca para evitar caídas. NO es mejor buscar maneras de demostrar, cotidiana y regularmente, que pueden confiar y expresar su desacuerdo o su enfado o su alegría tanto en grupo, como sobre todo en momentos individuales y íntimos de la cotidianidad durante los tiempo y momentos de los cuidados. El encuentro en los momentos cotidianos se trabaja el límite. Si un bebé expresa molestias en algunos cuidados y se revela ante ellos, ahí tenemos una oportunidad. Para la organización de la vida en Lóczy el adulto se prepara técnica y profesionalmente para atender, comprender y responder a las verdaderas necesidades que surgen del diálogo entre cultura, sociedad, necesidad y límite. Son momentos donde se atiende y cuida, pero también son momentos donde el rol profesional tiene el verdadero papel de acompañar e intervenir entre las expresiones espontáneas y los retos y límites que cada niño y niña tiene delante de sí. En los momentos cotidianos, si rompemos con la organización colectiva y tradicional que se hace en la escuela infantil, se van a dar momentos íntimos y diarios de placer y de relación basada en el dialogo corporal, en la confianza y en la seguridad de que lo que hace el adulto es en su propio beneficio. Un verdadero reto emocional para el adulto.

El encuentro en los momentos cotidianos se trabaja el límite. Si un bebé expresa molestias en algunos cuidados y se revela ante ellos, ahí tenemos una oportunidad. Para la organización de la vida en Lóczy el adulto se prepara técnica y profesionalmente para atender, comprender y responder a las verdaderas necesidades que surgen del diálogo entre cultura, sociedad, necesidad y límite.

Me gustaría hacer pensar en los desplazamientos del grupo de una escuela infantil, de su propia sala a otra. Los bebés, los niños y niñas pequeños, en su desplazar (gateando o andando en diferentes momentos evolutivos) acostumbra a deambular si se les permite, exploran el espacio del recorrido y habría días que ese recorrido se podría hacer eterno, interesados por el más pequeño o insignificante de los detalles. Esa belleza, llena de posibilidades se pierde con el tiempo porque el desplazamiento solo es un trámite y no un placer en sí mismo. Eso, que no ocurriría con grupos de mayores con esa calidad del concepto de deambular que en una conferencia de Alfredo Hoyuelos lo situaba paralelamente con el movimiento, en la arquitectura y el arte. Pero me gustaría también aportar a modo de reflexión sobre la necesidad de ofrecer el conocimiento y la profesionalidad de los psicomotricistas en aras a en-

Poder agotar la relación con los objetos y materiales hasta que la experiencia en ellos se convierta en identidad hace que se pierda la belleza y las posibilidades de ese desplazamiento que puede durar, de manera muy irregular unos días casi nada y otros con una gran diferencia entre el primer bebé del grupo y el último a quien simplemente no le apetece moverse del ligar de su sala, o clase.

contrar la identidad de la psicomotricidad en los tres primeros años de vida, quisiera citar a los niños y niñas que se quedarían en la sala cuando los otros se van. Es decir, dar valor al principio de placer y a la necesidad de explorar los espacios familiares de modos y maneras distintos. Poder agotar la relación con los objetos y materiales hasta que la experiencia en ellos se convierta en identidad hace que se pierda la belleza y las posibilidades de ese desplazamiento que puede durar, de manera muy irregular unos días casi nada y otros con una gran diferencia entre el primer bebé del grupo y el último a quien simplemente no le apetece moverse del ligar de su sala, o clase. Una vez en la sala hay peligros y el psicomotricista pone su cuerpo y su dedicación en las zonas especiales y así su mirada, no exclusivamente, pero si atentamente no pierde de vista el lugar, pero quizás si otros y a otros. ¿Por qué peligros o retos que necesiten de esa explosión emocional? ¿Por qué la excitación que procura un gran salto? La excitación se contagia en el grupo y a veces se confunde con la alegría. Alegría que no es comparable con lo que se consigue por uno mismo. Establecer entornos, físicos, reales y cotidianos con retos permanentes suyos, seguros, pero no extraños. Justificaría las salas de psicomotricidad en los tres primeros años si no estuvieran acondicionados el jardín, los pasillos o salas comunes cada uno con retos y ambientes diferentes o como lugar donde se puede construir un entorno especial al que se puede ir durante un tiempo de manera regular y puede ser un espacio más común y conocido, con profesionales que lo cuidan y lo hacen disponible y cotidiano para todos los grupos de la escuela. Aun así, observando sesiones de psicomotricidad con los más pequeños, veo detalles que indican la dificultad del psicomotricista que, sin darse cuenta puede caer en la ayuda para iniciar, terminar acciones de manera que puede establecer algunas formas de dependencia, sobre todo en el modo de estar disponible y pendiente de retos motrices variados con varias zonas de más riesgo.

No hablamos de terapia y de la necesidad de hacer aflorar la dificultad de los pequeños para poder contactar con dolores somatizados que deben aflorar. En educación de la primera infancia la espontaneidad y la necesidad de movimiento están tan presentes, son tan vitales, que me pregunto porqué hemos adaptado la estructura de la sesión de un modo mimético sin pensar en la identidad del desarrollo del movimiento global en los primeros años. Mirar hacia las competencias propias y diferentes de cada bebé y niño requiere mirar como éstas se construyen en la cotidianidad de profesionales que son educadores y psicomotricistas a la vez. La continuidad de la relación, de los retos y la posibilidad que siempre tenemos que ofrecer del desarrollo del movimiento global nos hacen pensar que el rol psicomotricista en la escuela tiene mucho trabajo pendiente si revisamos todos los espacios, todos, velar para que sean espacio de motricidad segura, continua y que genere bienestar en la escuela infantil.

Bibliografía

- **Appell, G. y David, M.** (2014) *Lóczy, una insólita atención personal.* Barcelona Editorial Octaedro
- **Aucouturier, B.** (2004) *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz.* Barcelona. Ed. Graó
- **Chokler, Myrtha.** Los Organizadores del Desarrollo. Artículo no publicado.
- **Hoyuelos, A.** (2007) Documentación como narración y argumentación. *Revista Aula Infantil* (39), 5-9
- **Rabadán, M.** (2010). Formas de intersubjetividad. *Revista de psicomotricidad Entre Líneas, núm. 25*. pag. 6-14
- **Riera, R.** (2011) *La conexión emocional.* Barcelona. Ed Octaedro
- **Rota, J.** (2015) *La intervención psicomotriz: de la práctica al concepto.* Barcelona. Ed. Octaedro
- **Stern, D.** (1978) *La primera relación madre-hijo.* Madrid. Ed. Morata
- **Szantò, A**. (2014) *Una Mirada adulta sobre el niño en acción.* Argentina. Ediciones Cinco
- **Tardós, A**. (2014) *El adulto y el juego del niño.* Barcelona. Ed. Octaedro
- **Wild, R**. (2012) *Llibertat i límits. Amor i respecte.* Barcelona. Ed. Herder

Los efectos de la relajación mediante el masaje infantil en la memoria de trabajo

Dra. Míriam Segura Meix

Maestra de Educación Primaria especialista en Educación Física, Licenciada en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y Doctora en Pedagogía por la Universidad Rovira i Virgili. Profesora en comisión de servicios del Campus Terres de l'Ebre de la URV. Teléfono: 977 46 40 69. Contacto: miriam.segura@urv.cat

Cristóbal Caballé Barberá

Psicólogo y psicomotricista del CEE Sant Jordi. Profesor asociado de la URV.

Laia Castells Carles

Maestra de Educación Infantil por la URV.

Presentación

En esta investigación se introducen sesiones de relajación mediante el masaje infantil, en un aula ordinaria de P5 de titularidad pública en las Tierras del Ebro. Se comprueba si esta práctica en la escuela mejora la memoria de trabajo de los niños del segundo ciclo de Educación Infantil. Para hacerlo se han diseñado, aplicado y evaluado unas sesiones de relajación con masaje infantil según la técnica de Vimala Schneider. La comprobación de los resultados de este proceso se ha llevado a cabo mediante el test de inteligencia WPPSI IV.

Introducción

La relajación infantil está teniendo cada vez más protagonismo en el ámbito educativo, hecho comprobable mediante el aumento de programas y proyectos escolares que pretenden trabajarla como, por ejemplo, el programa TREVA diseñado por González, L. (2003). Este protagonismo, junto a la importancia que tiene la memoria en la vida de todo ser humano, es lo que conforma la razón de análisis de este trabajo. En él se pretende evaluar cómo afecta la relajación mediante el masaje en la memoria de los niños de cinco años. Esta propuesta de mejora en el ámbito escolar promueve métodos que ayuden al desarrollo armónico e integral de los niños.

Actualmente, muchos menores llevan un ritmo de vida frenético característico de los países occidentales y transmitido diariamente por los progenitores, afectando sus aptitudes en el aula (Soto, 1999).

Según Rojas (2011), la vida se centra o se basa en la memoria. Todos los sentimientos, emociones, vivencias y recuerdos son los fundamentos en que construimos el día a día. Es prácticamente imposible pensar que los pasos que se dan a diario se alejen por un momento de este proceso psicológico y fundamental en la vida. No habría forma de recordar nombres, lugares, acciones, olores, imágenes, etc. Todos estos quedarían ajenos a la mente, no se disfrutaría de la experiencia, ni se podrían hacer asociaciones de bueno y malo o peligroso y beneficioso. Sin la memoria no existiría la experiencia, que forma las bases de todo inicio de desarrollo (Cabrera, 2010). Por este motivo, el propósito de este trabajo es comprobar, mediante la programación, la ejecución y la valoración de unas sesiones de relajación a través del masaje infantil de Vimala Schneider, si la memoria de trabajo aumenta después de estas intervenciones. Se ha empleado el test de inteligencia infantil WPPSI IV, específicamente el subtexto de reconocimiento para evaluar el proceso.

Fundamentación teórica

Se entiende por memoria la capacidad de repetir una conducta aprendida previamente, que abarca tanto procesos psicomotores como verbales, y supone un aprendizaje anterior (Álvarez Villar, en Cabrera, 2010).

La memoria tiene tres fases o procesos sucesivos: la codificación de la información, su almacenamiento y la recuperación en un momento posterior. A partir del almacenamiento, se produce un olvido progresivo si el cerebro no recibe nuevos estímulos para activar el recuerdo, aunque el olvido absoluto nunca se da, a pesar de que así le parezca al sujeto. Se distingue, por influjo de la teoría de la información, entre: memoria inmediata o a corto plazo y memoria mediata o a largo plazo.

Cabrera (2010) especifica que se pueden realizar diferentes clasificaciones de la memoria en función de diferentes criterios, no sólo mediante la duración sino también la utilización que le damos a la misma. Según su duración, podemos encontrar la memoria sensorial, memoria a corto plazo, memoria reciente, memoria a medio plazo o la memoria instantánea. Según su utilización, memoria de referencia, memoria episódica, memoria semántica, memoria de trabajo (objeto de estudio de esta investigación).

La memoria de trabajo o memoria operativa según Bennetto, Pennington y Rogers (1996), es la habilidad para almacenar y manipular información durante un corto espacio de tiempo. Ésta es imprescindible para manipular información mentalmente y, por tanto, está en la base de cualquier razonamiento, aprendizaje o capacidad de comprensión. Asimismo, parece ser que la memoria de trabajo es la responsable del control de la atención y de la recuperación de los datos de la memoria a largo plazo (Baddeley, 1999).

La memoria de trabajo permite mantener activada la información necesaria para guiar la conducta durante el transcurso de la acción. Necesitamos captar y manipular los estímulos relevantes del entorno, mantener presente una representación mental del objetivo que nos guía, así como anticiparnos a una previsible situación futura. Todo ello debe mantenerse activado para poder ejecutar con éxito una operación mental.

La memoria es la base de todo aprendizaje infantil. Estimular la memoria de los niños es fundamental para que se produzca un buen aprendizaje. Durante la infancia, la memoria no intenta retener los recuerdos de forma consciente, pero sin embargo, sí se quedan grabados aquellos sucesos que los marcan de una forma determinada.

Es Cabrera (2010) quien menciona la importancia de estimular la memoria en los niños. Este proceso facilita su posterior uso en la adquisición de habilidades instrumentales básicas como el lenguaje y la

Durante la infancia, la memoria no intenta retener los recuerdos de forma consciente, pero sin embargo, sí se quedan grabados aquellos sucesos que los marcan de una forma determinada.

escritura, imprescindibles para que asimilen el resto de competencias. La memoria es más eficaz cuando algo se aprende en un ambiente agradable y relajado.

Para poder mejorar esta memoria utilizamos una técnica de relajación.

El doctor Herbert Benson, citado por Hewitt (1995), cree que la relajación es una respuesta innata, una capacidad humana universal y un don natural que todos podemos activar y usar, que consiste en un estado de muy baja activación en el que la mayoría de los órganos están en calma. El cuerpo pasa a un estado de descanso extraordinario, pudiendo alcanzar incluso mayor profundidad que el sueño profundo. Es probable que, por esta misma razón, Hewitt (1985) la defina como el antídoto natural contra el estrés, indicando que ésta conlleva la reducción de la actividad del organismo. Vázquez (2001) sostiene que las técnicas de relajación son aquellos procedimientos que pretenden enseñar a las personas a controlar sus propios niveles de activación.

El doctor Herbert Benson, citado por Hewitt (1995), cree que la relajación es una respuesta innata, una capacidad humana universal y un don natural que todos podemos activar y usar, que consiste en un estado de muy baja activación en el que la mayoría de los órganos están en calma.

Sin embargo, para las doctoras Bergés y Bounes (1983), la relajación consiste en hacer del cuerpo el centro de atención, permitiendo la creación de lazos entre el cuerpo y la mente, provocando respuestas diferentes ante los problemas y emociones. De una manera u otra, estos autores se refieren al trabajo corporal que se realiza mediante la relajación, la relación cuerpo mente y los beneficios que origina en el organismo.

El aprendizaje de métodos de relajación mejora la seguridad en uno mismo, los niños se muestran más sociables y menos agresivos incrementando también su alegría y espontaneidad (Bergés, 1983). La relación produce en el niño una imagen positiva de sí mismo. Otro beneficio, entre otros tantos, es el que recae directamente sobre la memoria. Es Escalera (2009) quien explica que, para que la mente de los niños descanse y grabe lo aprendido es necesario darles tiempo para que asimilen lo que están observando antes de efectuar otra actividad para evitar estresar el cerebro.

El aprendizaje de métodos de relajación mejora la seguridad en uno mismo, los niños se muestran más sociables y menos agresivos incrementando también su alegría y espontaneidad (Bergés, 1983).

Entre todas las técnicas de relajación existentes, nos centramos en el masaje. Éste no es un arte contemporáneo, sino que viene desde la antigüedad y ha sido practicado por muchas y diferentes culturas.

De acuerdo con el estudio de Femenias, un nombre propio que se asocia al masaje infantil en Occidente es el de Vimala Schneider, fundadora de la Asociación Internacional de Masaje Infantil (IAIM) en 1981. Esta autora es la creadora de las Técnicas de Masaje Infantil, recogidas a partir de cuatro fuentes principales:

- La tradición hindú que forma parte del conocimiento ritualista ancestral de los hindúes practicado por todas las madres a sus hijos.
- La tradición que proviene de la metodología sueca.
- La técnica de la reflexología podal.
- La adaptación de algunas posturas de yoga para los bebés.

"La necesidad del tacto durante la infancia está más que demostrada en numerosos estudios que exponen su influencia en el desarrollo infantil, identificándolo como uno de los elementos fundamentales en el establecimiento del vínculo afectivo y, de forma más genérica, en el desarrollo físico, psíquico y social del niño (Brown, 1984; Cigales, Field et al., 1996; Davis, 1998; Dellinger-Bavolek, 1996; Diego et al., 2002; Edwards, 1987; Field, 2004; Field, Harding, Soliday et al., 1998). El tacto seguirá siendo el sentido más completo y maduro en la etapa infantil. El contacto físico como medio de comunicación se aprende desde la infancia y persiste toda la vida.

Cada vez son más numerosos los estudios que demuestran los beneficios del masaje infantil y los aspectos positivos de la estimulación táctil en diferentes aspectos del desarrollo de los niños (Blackwell, 2002; Cigales, Field, et al., 1996; Cullen et al., 2000; Field, 1995a; 1995b; 1998a; 1998b; 1999a; Field, Grizzle et al., 1996; Field, Harding, Soliday et al., 1998; Field, Hernández-Reif, Quintino et al., 1998; Field, Hernández -Reif, 2001; Field, 2002; Field, Hernández-Reif, Diego et al., 2004; Field, Kilmer, Hernández-Reif et al., 1996; Heath et al., 2000; Lundy, 1996; Medoff, 1986; Pelàez-Nogueras et al., 1996; Thorp, 2001; Underdown et al., 2006).

Distintos especialistas han destacado que, desde un punto de vista fisiológico, el masaje mejora el funcionamiento de prácticamente todos los sistemas corporales (psíquico, nervioso, endocrino, inmunológico, respiratorio, circulatorio, gastrointestinal y muscular), además de aportar placer sensorial, reforzar el vínculo afectivo y desempeñar una importante función liberadora de las tensiones corporales y emocionales.

Distintos especialistas han destacado que, desde un punto de vista fisiológico, el masaje mejora el funcionamiento de prácticamente todos los sistemas corporales (psíquico, nervioso, endocrino, inmunológico, respiratorio, circulatorio, gastrointestinal y muscular), además de aportar placer sensorial, reforzar el vínculo afectivo y desempeñar una importante función liberadora de las tensiones corporales y emocionales.

Diseño de la investigación. Identificación del objeto de investigación

En este apartado se justifica el objeto de investigación y se expone cómo se ha estructurado la creación del trabajo. Seguidamente se especifica cuándo han sido implementadas las sesiones de relajación mediante el masaje infantil, así como la descripción de los grupos con los que se ha experimentado. Se presentan también los instrumentos que se han utilizado para recoger los resultados de este proceso de investigación y el análisis de los mismos.

El objeto de investigación de este trabajo es la memoria y los beneficios que la relajación mediante el masaje infantil puede aportar a ésta, en un aula del segundo ciclo de Educación Infantil con niños de cinco años. Se pretende comprobar si la relajación mediante el masaje infantil afecta a la memoria de trabajo. La justificación de esta investigación viene dada por la importancia que tiene trabajar la memoria desde la Educación Infantil, dado que ésta garantiza el aprendizaje, tanto en el proceso de adquisición y desarrollo de la lengua materna, como en todos los conceptos nuevos que les introducimos nuevos. Con la memoria los niños crean las bases de su conocimiento. Tal y como afirma Rojas (2011) en "Eres tu memoria", es el pilar básico de nuestra historia. Sin memoria no somos.

Estos beneficios de la relajación mediante el masaje, conjuntamente con la importancia que tiene la memoria en la vida de todo ser humano, es lo que impulsa esta propuesta de mejora en la práctica escolar. Si esta práctica realmente es beneficiosa, supondría una herramienta más de trabajo en la escuela para conseguir que los niños se desarrollen de manera integral.

Así pues, el objetivo general de esta propuesta es comprobar si la memoria de trabajo de niños de cinco años mejora después de una intervención en el aula mediante la relajación con la técnica de masaje infantil de Vimala Schneider. De

este deriva el siguiente objetivo específico: diseñar, experimentar y evaluar un programa de relajación vivencial en el aula.

Estos objetivos surgieron de la hipótesis que aquí mencionamos: "La relajación mediante el masaje mejora el desarrollo de la memoria de los niños de segundo ciclo de educación infantil".

Grupos de implementación

Se escogió para implementar y observar este trabajo experimental a niños de cinco años, del segundo ciclo de Educación Infantil de una escuela de las Tierras del Ebro (Tarragona).

Este programa fue aplicado a un total veintidós alumnos, los cuales estaban distribuidos de la siguiente manera:

- El grupo control (A) formado por once alumnos. Estos pasaron el test inicialmente, no llevaron a cabo ninguna sesión de relajación y volvieron a pasar la prueba de reconocimiento del test WPSSI-IV quince sesiones después.
- El grupo experimental (B) formado por once alumnos. Los niños del grupo experimental pasaron el test WPPSI IV inicialmente, recibieron las sesiones de masaje (un total de quince sesiones) y posteriormente volvieron a pasar el test WPPSI-IV.

Instrumentos de recogida de datos

Para la recogida de datos el instrumento empleado fue el de la Escala de Inteligencia de Wechsler para preescolar y primaria, del doctor Wechler, concretamente el test WPPSI-IV. Este es un test estandarizado y mundialmente conocido que mide, entre otros, la comprensión verbal, la percepción espacial, el razonamiento fluido, la memoria de trabajo y la velocidad de los procesamientos. El test tiene dos subescaleras, una verbal y otra manipulativa.

Se usó el test WPPSI-IV, un test de inteligencia infantil que trabaja en una franja de edad de cuatro a siete años, empleando sólo el subtest de reconocimiento que hace referencia a la memoria a corto plazo. Se escogió este test porque asegura que todos sus aspectos sean adecuados al nivel de desarrollo, incluyendo aspectos motivadores y divertidos para los niños y niñas. Cada prueba está introducida con un cuidado especial, teniendo en cuenta el desarrollo cognitivo, motor y lingüístico de las niñas y niños pequeños.

La temporalización del test es de 30-45 min (2: 6 a 3:11); 45-60 min (4: 0 a 7: 7). La aplicación se lleva a cabo de manera individual y se utiliza el test en su adaptación española: Dpto. I + D Pearson Clinical & Talent Assessment. Mayo 2014.

Marco metodológico

Tras el acuerdo con el centro, se llevó a cabo la programación de las sesiones de relajación y masaje infantil según Vimala Schneider. En este diseño se proponen 15 sesiones prácticas de relajación.

Grupo A (control)	Grupo B (experimental)
1. Pre-test (1 hora)	1. Pre-test (1 hora)
2. Post-test (1 hora) No realizan sesiones de masaje infantil.	2. Sesiones prácticas: 15 con una duración aproximada de 20 minutos cada una.
	3. Post-test (1 hora)

Se usó el test WPPSI-IV, un test de inteligencia infantil que trabaja en una franja de edad de cuatro a siete años, empleando sólo el subtest de reconocimiento que hace referencia a la memoria a corto plazo.

Nuestra propuesta de relajación mediante el masaje en un entorno escolar se basa en la técnica del masaje infantil creada por Vimala Schneider. En su propuesta crea una consigna de introducción de las sesiones y también un entorno que les propicie tranquilidad (luz tenue, música relajante, ropa cómoda, etc.), así como un guion de los movimientos que seguir a lo largo de las sesiones:

Piernas y pies:	**Brazos y manos:**	**Vientre:**
- Vaciado hindú. - Compresión y torsión. - Pulgar detrás pulgar. - Compresión de los dedos. - Parte superior del pie. - Círculos en el tobillo. - Vaciado sueco. - Rodamientos. - Movimiento integrador.	- Manos que reposan. - Vaciado hindú. - Compresión y torsión. - Abrir mano y compresión de los dedos. - Círculos en la muñeca. - Vaciado sueco. - Rodamientos. - Movimiento integrador.	- Manos que reposan. - Noria. - Sol y Luna. - Movimiento integrador.
Cara:	**Pecho:**	**Espalda:**
- Frente, abrir un libro. - Sobre las cejas - Senos nasales y músculos de las mejillas. - Relajación de la mandíbula. - Orejas, cuello y barbilla. - Movimiento integrador de la cabeza, tronco, brazos, piernas y pies.	- Manos que reposan. - Abrir un libro. - Mariposa. - Movimiento integrador.	- Manos que reposan. - Vaivén. - Barrido, parte A. - Barrido, parte B. - Peinado.

La autora propone, asimismo, acompañar la realización de estas sesiones de recursos motivadores que permitan a los niños mantener la atención durante el momento del masaje. En este caso, específicamente, las sesiones han sido acompañadas de música (la banda sonora de Gladiator, compuesta por Hans Zimmer y Lisa Gerrard, 2000) y por una manta étnica de grandes dimensiones en la que se podían sentar todos los alumnos.

A nuestro entender y de acuerdo con otros estudiosos, hay otros factores que debemos tener en cuenta para crear un ambiente adecuado para el desarrollo de las sesiones de relajación:

- Lugar: tranquilo y agradable. Un lugar adecuado podría ser la propia aula o, incluso, el aula de psicomotricidad.
- Material: se necesitan colchones suficientemente grandes para que todos los niños puedan apoyar el cuerpo entero y que no sean demasiado blandos. También se pueden utilizar telas o algún tipo de manta.

La autora propone, asimismo, acompañar la realización de estas sesiones de recursos motivadores que permitan a los niños mantener la atención durante el momento del masaje. En este caso, específicamente, las sesiones han sido acompañadas de música (la banda sonora de Gladiator, compuesta por Hans Zimmer y Lisa Gerrard, 2000) y por una manta étnica de grandes dimensiones en la que se podían sentar todos los alumnos.

Papel de la educadora: durante las sesiones, las instrucciones que se deben dar a los niños deben ser sencillas y breves. En ocasiones puede que sea necesario tocar al alumno para indicarle las partes del cuerpo que debe presionar, cambiar de posición, etc. La voz de la educadora es un elemento esencial para la ejecución de las sesiones. Una buena actitud favorecerá la motivación de los alumnos.

- Temperatura: constante y templada, evitando corrientes de aire.
- Luz: Tanto Blay (1976), como Vázquez (2001) coinciden en que no debe haber una completa oscuridad. Por lo tanto, conviene una luz suave, que se consigue bajando las persianas casi hasta el final, dejando que entren ciertos rayos de luz.
- Ropa y calzado: la ropa adecuada para las sesiones debe ser cómoda, que no oprima ni moleste. Si alguna de las piezas presiona alguna parte del cuerpo se podrá desabrochar o aflojar para que no dificulte la circulación sanguínea y la respiración. La más adecuada es la ropa deportiva.
- Hora: hay que elegir una hora fija para llevar a cabo las sesiones y mantenerla, siempre que sea posible, dado que el organismo se acostumbrará a esta rutina. El docente debe desarrollar las sesiones en un periodo de tiempo suficiente para realizarlas sin prisas, evitando actividades programadas para inmediatamente después o la llegada de especialistas en el aula. En nuestro caso las sesiones se han desarrollado siempre después del patio.
- Papel de la educadora: durante las sesiones, las instrucciones que se deben dar a los niños deben ser sencillas y breves. En ocasiones puede que sea necesario tocar al alumno para indicarle las partes del cuerpo que debe presionar, cambiar de posición, etc. La voz de la educadora es un elemento esencial para la ejecución de las sesiones. Una buena actitud favorecerá la motivación de los alumnos.

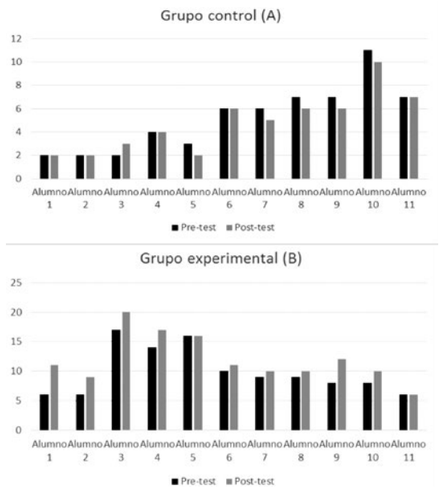
Análisis de los resultados e interpretación

Realizadas las pruebas de reconocimiento iniciales a ambos grupos, llevadas a cabo las sesiones de relajación mediante el masaje y concluidas las pruebas posteriores de evaluación de la memoria mediante el test WPPSI-IV, a continuación, se exponen los resultados y las correspondientes valoraciones.

El test WPPSI-IV se ha aplicado dos veces a los dos grupos, una inicialmente para ver la línea base de la que partíamos y la otra posteriormente para comprobar los resultados. En el grupo experimental (B) se les ha pasado después de las sesiones de relajación mediante el masaje a fin de contrastar las hipótesis. El grupo control (A) ha pasado la prueba de evaluación final tres semanas después de la inicial, sin ninguna intervención de relajación mediante el masaje.

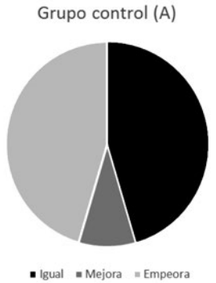
Las pruebas de evaluación se pasaron siempre en las mismas condiciones, a la misma hora; después del recreo, y cumpliendo todos los aspectos del método científico.

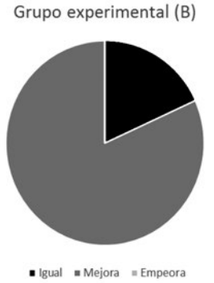
Siguiendo este proceso, podemos observar en el gráfico que aparece a continuación que inicialmente, el grupo A muestra resultados más negativos en la prueba inicial del subtest de reconocimiento. El grupo B muestra más memoria de trabajo a nivel general inicialmente.



Resultados del test WPPSI-IV referentes a las pruebas iniciales y en las pruebas finales.

El test WPPSI-IV se ha aplicado dos veces a los dos grupos, una inicialmente para ver la línea base de la que partíamos y la otra posteriormente para comprobar los resultados.





Una vez realizadas las sesiones de relajación con masaje se volvió a pasar el test de evaluación de la memoria y los resultados fueron los siguientes.

Respeto al grupo A (control), podemos observar que el 45,45% se muestra en el mismo nivel de memoria de trabajo, es decir, se mantiene en la línea inicial. El otro 45,45% de la clase disminuye su capacidad memorística, mayoritariamente con un punto de diferencia respeto al test anterior. De los once niños a los que se ha pasado el test, cinco han obtenido el mismo resultado, cinco han empeorado ligeramente y uno ha mejorado con un punto.

En el grupo B (experimental) podemos afirmar que la memoria aumenta en un 82% de la clase. Mientras que un 18% se mantiene en los resultados del test inicial. No hay ningún niño que muestre resultados negativos respeto el pre-test. Así pues, de los once niños a los que se les ha pasado la prueba, nueve han mejorado y dos se han mantenido en los resultados iniciales, siendo la puntuación media de mejora de 2, 56 puntos.

Realizadas estas observaciones, es oportuno llegar a la conclusión de que la memoria de trabajo ha mejorado, por lo que podemos afirmar que en esta clase de P5 la relajación mediante el masaje ha resultado beneficiosa para la memoria de trabajo a corto plazo.

Una vez contrastada la hipótesis y alcanzados los objetivos, se ha de mencionar la importancia de la relación entre los tres conceptos desarrollados en el marco conceptual: la memoria, la relajación y el masaje. Es pertinente confirmar los beneficios que aportan a los niños cuando se dan los tres conceptos juntos en un ámbito escolar, es decir, cuando la relajación y sus beneficios (González, 1992) complementa al masaje (Field, 1999) y las aportaciones de ambos recaen como potenciadores de la memoria mediante una práctica lúdica, beneficiosa y significativa.

Conclusiones

A lo largo de esta investigación, se ha hecho referencia a muchos autores en especial a Cabrera (2010) en referencia a la memoria, Femenias (2006) en referencia al masaje infantil aplicado en la escuela y a Escalera (2009) en cuanto a los beneficios de la relajación en el aula. Éste marco teórico, junto a los resultados obtenidos, nos dan pie a potenciar la interrelación de estos conceptos y su presencia en el aula de infantil.

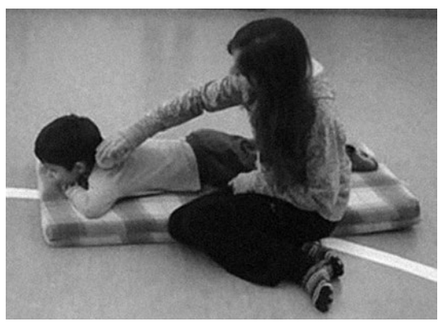
Las conclusiones a las que hemos llegado no se pueden generalizar, dado que sólo ha sido aplicado a un grupo de 22 alum-

Una vez contrastada la hipótesis y alcanzados los objetivos, se ha de mencionar la importancia de la relación entre los tres conceptos desarrollados en el marco conceptual: la memoria, la relajación y el masaje.

nos. Sin embargo, se puede llegar a la conclusión que la relajación ha sido beneficiosa en la mayoría de los niños ayudándoles a mejorar la memoria de trabajo a corto plazo notablemente. Sin embargo, este trabajo es sólo un inicio de todo el proceso de investigación que puede desencadenar. Es importante seguir investigando para poder comprobar, por ejemplo, en qué aspectos concretos ha influido la relajación mediante el masaje para que la memoria aumente, comprobar si otras metodologías de masaje también afectan positivamente a la memoria, aplicarlo en niños menores de cinco años o experimentar el efecto en otro tipo de memoria.

A lo largo de la investigación se ha podido observar cambios en los alumnos y en la dinámica del aula: los beneficios del tacto en la etapa infantil, el logro del esquema corporal, la noción espacio-temporal, la introducción de la relajación como rutina diaria y la aplicación del masaje infantil de Vimala Schneider. Es importante finalizar el artículo que comentando que la escuela en la que se ha implementado el programa de relajación, lo ha acogido con gran satisfacción y lo seguirá llevando a cabo en sus clases ordinarias, siempre después del recreo, tal y como ha sido introducido.

A lo largo de la investigación se ha podido observar cambios en los alumnos y en la dinámica del aula: los beneficios del tacto en la etapa infantil, el logro del esquema corporal, la noción espacio-temporal, la introducción de la relajación como rutina diaria y la aplicación del masaje infantil de Vimala Schneider.



Referencias bibliográficas

- **Bergés. J** i **Bounes, M.** (1983). *La relajación terapéutica en la infancia.* Barcelona: Masson.
- **Blay, A.** (2011). *Relajación y energia.* Madrid: Indigo.
- **Cabrera, M.** (2010). El valor de la memoria en educación i su relación con la inteligencia. *Innovación y experiencias educativas.* 36, pp. 1-40.
- **Camps, C.** (2008). El massatge i la seva incidència en el desenvolupament integral de l'infant de 0 a 3 anys. *Reflexions Educatives.* 5, pp. 1-25.
- **Cautela, J.** i **Gorden, J.** (1989). *Tècnicas de relajación. Manual pràctico para adultos, niños y educación especial.* Barcelona: Martínez Roca.
- Departament d'Ensenyament (2008). Curriculum de l'Educació Infantil, segon cicle. Decret 181/2008, del 9 de septiembre
- **Escalera, M.** (2009). La relajación en educación infantil. *Innovación i experiencias educativas. 16*, pp. 1-45.
- **Femenias, M.** (2006). El masaje infantil aplicado a la escuela. *Anuari de l'Educació les Illes Balears.* 7, pp. 330-344.
- **Field, T.** (1999). Massage therapy: more than a laying on of hands. *Contemporary Pediatries.* 16, pp. 77-94.
- **González, P.** (1992). La relajación y su función educativa. *Estudios teoricos Santigo.* 7, pp. 87-94.
- **Giose, M.** (2004). Relaxation psychomotrice. *Antalvite.* 12, pp. 1-12.
- **Herbert, M.** (1995). *The Relaxation Response.* Londres: e-books.
- **Hewitt, James.** (1985). *La relajación.* Madrid: Pirámide, S.A.
- **Kemmler, R.** (1983). *El entrenamiento autógeno para niños adolescentes y padres.* Madrid: TEA ediciones, S.A.
- **Lapierre, A.** i **Aucouturier, B.** (1989). *El cuerpo y el inconsciente en educación.* Argentina: C.Medica.
- **Levoyer, F.** i **Shantala.** (1989). *Un arte tradicional, el masaje de los niños.* Argentina: Lancelot S.L.
- **Massons, S.** (1985). *Las relajaciones.* Barcelona: Gedisa.
- **Magali, V.** (2010). La Meditación y la Relajación en la Educación. Hipnológica. *Revista Iberoamericana.* 3, pp. 22-23
- **Prado, D.** (1987). Técnicas de relajación. *VDH Comunicación Santiago de Compostela.* 13, pp. 3- 17.
- **Pareto, E.** (2006). *Programa de tècniques de relaxació.* Tesi doctoral no publicada. Universitat Autònoma. Barcelona.
- **Rojas, L.** (2011). *Eres tu memòria.* Barcelona: S.L.U. Espasa Libros.
- **Simon, M., Sánchez, M.** i **Elizalde, Q.** (2013). *Masaje para bebés.* Barcelona: Parramón.
- **Vàzquez, M.** (2001). *Tècnicas de relajación y respiración.* Madrid: Sintesis.
- **Walker, P.** (1988). *El masaje de los niños.* Barcelona: Martínez Roca.

Documentos en línia

- **Bennetto, Pennington i Rogers** (1999). *La memòria de treball.* Barcelona. Recuperado el 20 de marzo de 2015 de http://avesedari.blogspot.com.es/2012/10/la-memoria-de-treball.html
- **Baddeley** (1999). *Memoria a corto plazo.* Barcelona. Recuperado el 20 de febrero de 2015 de http://avesedari.blogspot.com.es/2012/10/la-memoria-de-treball.html
- **Brahmán** (2014). *El mundo es sonido.* Recuperado el 25 de noviembre de 2015 de http://www.nadabrahma.com.ar/
- **Soto** (2004). *Introductoria al estrés Infantil.* Recuperado el 11 mayo de 2015 de http://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=177
- **Vázquez** (2001). *Técnicas de relajación y respiración.* Madrid. Recuperado el 25 de febrero de 2015 de: http://www.yogastyle.es

De la prevención a la resolución de conflictos

Montserrat Monterde

Psicóloga Especialista en Psicologia Clínica col. COPC 1819
Psicoterapeuta *EuroPsy*. Experta en Psicologia Educativa pel COPC.
Acreditació de Capacitació en Psicomotricidad

Introducción

Este artículo es una reflexión sobre la intervención en los colegios en los que se ha podido llevar a cabo, preescolar y primera etapa, la práctica psicomotriz educativa y preventiva.

Es una propuesta pensada para dar respuesta a algunas de las inquietudes actuales sobre las dinámicas agresivas entre los niños que tanto preocupan a tutores, directores, a los propios alumnos y también a los padres, ya que se ha convertido en una importante problemática social.

Se trata de rescatar y mantener las normas, leyes y valores de la práctica psicomotriz educativa-preventiva, -que se lleva a cabo entre los tres y los siete años- que llamaremos **"Prevención de conflictos"**, para aplicarla en los últimos cursos de primaria y en la segunda etapa que llamaremos: **"Resolución de conflictos"**. Es decir una prolongación del dispositivo de la sala de psicomotricidad ciñéndonos, exclusivamente a la conceptualización de los Rituales de Entrada y de Salida, dando continuidad a la filosofía educativa, respecto al acompañamiento en el desarrollo emocional y que durante esos años escolares reclaman una atención especial, dadas las edades de los niños y las crisis emocionales de identidad, existenciales y sociales con las que nos encontramos.

El compromiso por parte de la escuela: tutores, Dirección y Claustro debe existir, al igual que la conceptualización de las normas y "límites concienciados".

Lo planteo bajo tres apartados:

1.- Reflexión sobre la propuesta.

2.- Fundamentación de la propuesta.
2.1 Búsqueda "de objetos transicionales"

3.- Encuadre.
3.1 La dinámica en la clase

3.2.- Apoyo por parte del Claustro y de la Dirección de la Escuela.

1.- Reflexión sobre la propuesta: de la Prevención de conflictos a la Resolución de conflictos

Llamaremos **Prevención de Conflictos** a la intervención educativa-preventiva de la práctica psicomotriz en los cursos entre Educación Infantil y primero y segundo. de primera etapa.

La Prevención social en psicomotricidad relacional cuando los niños son pequeños está asegurada. La resolución de los casos de problemáticas severas con focalización agresiva, siempre quedan en manos del EAP, pero en número de niños cuantificable: dos-tres por grupo/clase, de ninguna manera la mayor parte del grupo, cosa que en estos momentos se está dando.

En la sala de psicomotricidad se trabajan desde P-3 todos los temas que nos preocupan de manera preventiva con sólo llevarla a término.

Ritual de entrada(R.E): Toda la metodología psicomotriz está especialmente pensada para integrar a los niños en nuestra sociedad respetando su diversificación cultural y también se añaden muchos elementos que sin casi darnos cuenta van creando en ellos los más importantes valores de convivencia.

En el R.E. se propone libertad de elección de espacios y de juegos, con la contención necesaria por parte del adulto. Pero entra el principal límite: ***El no poder hacerse daño ni física ni psíquicamente, respetando material e induciendo a la simbolización*** en los límites del espacio-tiempo del dispositivo, y estos son aspectos que necesariamente intervienen en la educación social que aquí nos ocupa y nos preocupa.

Las normas y vivencias de los rituales de entrada y salida de la sala, son el punto neurálgico de conexión entre la **"Prevención de conflictos"** y la **"Resolución de conflictos"**. Las normas serían las propias de la Práctica Psicomotriz.

Ritual de salida: Es un ***espacio para el diálogo.*** (La palabra cobra relevancia).

- ***Espacio de reflexión sobre las emociones vividas*** (en la sala mientras juegan), ***aprehendiendo a partir de la su propia experimentación y experiencia compartida con los compañeros y sus consecuencias relacionales, ya sean positivas o negativas.***
- ***Comprendiendo los conflictos que han habido*** (durante la sesión), ***ya sean por rechazar a algún niño, por discriminarlo,*** (por romper una construcción hecha por otro niño-) ***sin querer o queriendo, etc...***
- ***Para explicar los problemas que ha habido.*** (Expresando les emociones y relaciones vividas).

Si pudiésemos mantener los hábitos, recursos de observación, diálogo, valoración, respeto del niño hacia sus compañeros y límites sociales conseguidos... hasta los siete-ocho años sin perderlos por el hecho de dejar la práctica psicomotriz, a pesar de ir creciendo en la misma escuela, quizás muchos de los problemas actuales se evitarían.

El *"espíritu"* de la **Resolución de conflictos** quedaría fundamentado con la significación de las consignas del Ritual de Entrada y de la recogida de datos y reflexiones del Ritual de Salida de la psicomotricidad educativa-preventiva: **"prevención de conflictos"**.

La posibilidad de reflexión sobre los conflictos vividos que se les ofrece a los niños: Poderlos describir con libertad y sin presiones, la identificación de la emoción causante del malestar, la aceptación de lo que ha ocurrido... El reconocimiento de la culpa ante el grupo, ya es un límite de integración y socialización. (Muchas veces se habla de la alegría, gozo y pasión por los juegos vividos en la sala).

Aucouturier describe el **Ritual de Salida (RS)**:

- *"...El R.S. puede ser variable en función de la edad de los niños... Los niños aprecian mucho*

El no poder hacerse daño ni física ni psíquicamente, respetando material e induciendo a la simbolización en los límites del espacio-tiempo del dispositivo, y estos son aspectos que necesariamente intervienen en la educación social que aquí nos ocupa y nos preocupa.

este símbolo social "de adultos", como una manera de ser reconocidos en su identidad".

- La valoración individual, la capacidad de escucha del tutor y el espacio privilegiado y de contención que en el aula se crea para a ellos, genera las condiciones para que se puedan expresar los conflictos entre ellos con confianza.
- "... Este criterio entraría en lo que Aucouturier llama *"pedagogía de la democracia"*[1]*: "...Pero esto no se puede llevar a cabo si no es a través de una pedagogía del respeto. Respeto por parte del maestro de la personalidad de cada niño, pero a la vez respeto mutuo en el interior del grupo, del pensamiento del otro y de la expresión del otro.Este esfuerzo permanente para comprender al otro y para ser comprendido por él, forma una verdadera "pedagogía de la democracia"...*

1. A. Lapierre i B. Aucouturier: Los Contrastes - Educación vivenciada (pág. 14)

2.- Fundamentación de la propuesta

Las necesidades y quejas que surgen de la experiencia cotidiana en las escuelas, quedan constatadas ya en la investigación "La síntesis"[2] del estudio que ya el año 2010 Josep Moya Ollé i M. Teresa Anguera ofrecieron al Parlament de Catalunya, donde se recopilan comportamientos que distorsionaban la dinámica de las aulas, tanto en la educación primaria como en la secundaria. *"En los últimos años, tanto los medios de Comunicación como las comunidades de profesionales de diversos campos (salud, educación, sociedad, justicia) advierten del aumento de situaciones conflictivas que se dan en los marcos educativos, familiares y sociales".*

"Desmotivación, aburrimiento, Falta de disciplina, Falta de atención, Agresiones entre iguales, Agresiones a docentes".

2.. Josep Moya Ollé i M. Teresa Anguera Problemes de comportament en infants i adolescents a Catalunya: Trastorns per dèficit d'atenció i trastorns de conducta, necessitats educatives que generen.
http://www.osamcat.cat/cat/Publicacions/TDAH/ProbComportament.pdf

2.1 Búsqueda "de objetos transicionales" (intermediarios - substitutivos de la sala de psicomotricidad).

Se trata de la aplicación las mismas consignas y la significación de las normas del R.E. y R.S. a los cursos donde la práctica psicomotriz ya no se puede prolongar más debido a su edad, pero sí que podemos mantener los criterios socializadores y de valores personales buscando las estrategias necesarias para **adaptarlas** a las edades superiores (Cuarto, Quinto, Sesto... ESO... ¿Bachillerato?), con temas vivenciados y/o propuestos por ellos y ellas, que les puedan interesar y motivar.

Este modelo de aplicación estaría restringido exclusivamente a los Centros Escolares en los que se ha llevado a término la ***Práctica Psicomotriz Preventiva***, donde los niños y niñas han aprendido y adquirido una manera de comportarse entre ellos ya integrada y que puedan mantener a lo largo de los años de escolarización que les quede, compartiéndola con los mismos compañeros o con otros nuevos, donde la Institución entera continuase manteniendo estos mismos criterios y límites conceptuales (R.E. i R.S.) .

Aquí la aplicación sería diferente: El objeto transicional entre los alumnos y los profesores, ya no sería la sala y los materiales, sino temas de conversación: objetivos que les interesasen, y que sería de fácil implicación si mantuviesen el recuerdo (hilo conductor) de las experiencias concretas vividas anteriormente, experiencias con las que disfrutaron mucho y durante muchos años, descubriéndose y descubriendo a los otros compañeros.

Podemos disponer de una dinámica dialéctica, con las normas implícitas y ajustadas a su edad de los Rituales de E. y de S. por el profesorado de la segunda. etapa y de la ESO. Per ejemplo con las siguientes propuestas:

Espacio: aula de tutoría.

Tiempo: hora de tutoría, además de la utilización del tiempo para preparar los temas de interés.

Objetivo: Identificar las emociones sentidas y/o vividas, individual y/o colectivamente que generan confusión de conflictos en la adolescencia. Para ello se requieren temas muy candentes vivenciados día a día entre ellos/as. Ayudándoles a reflexionar y a poder comentar sin miedo los conflictos que quedan soportados en los temas que ellos/as mismos puedan ir proponiendo ante las situaciones que se suelen dar día a día. Algunas de ellas podrían ser: Alegría. Tristeza. Enfado. Sorpresa. Vergüenza. Felicidad. Soledad. Valentía. Tozudez. Mal humor. Miedo. Envidia. Sensación. Certeza. Amor. Cariño. Simpatía Miedo. Ira. Odio. Rivalidad. Competencia...[3]

El objeto transicional sustitutivo de la sala seria el intermediario a partir del que se puede generar la dinámica dialéctica entre los alumnos y el tutor/profesor. El objetivo básico como elemento de aprendizaje sería la toma de conciencia por parte del profesorado primero, y después de los alumnos, para poder ayudarlos a identificar sus emociones y poder expresarlas en los espacios de reflexión que se les ofrecen en la clase, hablando de ellas en cada una de las situaciones que se les puedan ir planteando o sugiriendo.

Estas percepciones emocionales internas, este hábito en identificar las emociones, asociarlas a situaciones vividas con la libertad y posibilidad poder hablar de ellas, es un aprendizaje que no se olvida nunca y, que al ser vivenciado también, el alumno llevará siempre consigo.

Partimos de los conflictos que se generan en colegios y aulas ocupadas por niños preadolescentes y adolescentes fundamentalmente, en un marco de diversidad cultural, donde los referentes éticos están cambiando minuto a minuto, respecto a generaciones anteriores:[4] *"Arminda Aberastury, al investigar las perturbaciones y momentos de crisis durante la adolescencia, encontró que la definición del rol femenino o masculino en la unión y procreación y los cambios corporales que se producen durante este proceso, son el punto de partida de los cambios psicológicos y de adaptación social que también lo caracterizan..." "Solo cuando el adolecente es capaz de aceptar simultáneamente los dos aspectos, el de niño y el de adulto, puede empezar a aceptar en forma fluctuante los cambios de su cuerpo, y comienza a surgir su nueva identidad... Cuando el adolescente adquiere una identidad, acepta su cuerpo y decide habitarlo, se enfrenta con el mundo y lo usa de acuerdo con su sexo... o su nueva identidad."*

Podemos observar que la mayor parte de las situaciones de bulling, agresión y/o desprecio, suelen darse a partir de conceptos de identidad: Esto quiere decir que son conceptos "personales generalmente sentidos visceralmente" con los que se puede estar de acuerdo o no, pero pueden ser defendibles, tolerables, discutibles o rechazables..., y que quizás no están lo suficientemente entendidos en aquellos niños que generan conflicto es decir, que pasan al acto ante situaciones emocionales que les desbordan y no han tenido ocasión de distinguirlos dentro de su dolor, no han conectado con él y no se han parado a pensarlo. Es decir, que sus espacios familiares han carecido de medios para facilitárselo, y no sólo eso,

3. Cristina Núñez Pereira y Rafael R. Valcarcel *Emocionario* Palabras Aladas

4. Arminda Aberastury y Mauricio Knobel *La Adolescencia Normal de* (págs 110, 115, 116)

El objeto transicional sustitutivo de la sala seria el intermediario a partir del que se puede generar la dinámica dialéctica entre los alumnos y el tutor/profesor.

sino que muchas veces han sido víctimas de malos tratos, abusos físicos o psíquicos.

Se hace necesario ofrecer modelos de reflexión que les ayuden a pensar, a entender y conceptualizar sus emociones respecto a aquellos temas de identidad que en este momento les ocupa el 100% de su energía vital, en plena época de metamorfosis preadolescente y adolescente.

Algunos de estos temas por ejemplo, podrían ser: **Identidad:** Diferentes temas sensibles: el descubrimiento de la propia genitalidad..., sexualidad..., fertilidad..., esterilidad...

El desconcierto ante el proceso de desarrollo en la adolescencia, hace que a muchos niños les cueste mucho más aceptar su propia identidad. Sensación de desamparo ante lo desconocido que se les avecina/temores y fantasmas de poder quedarse como niños para siempre si ven que van más lentos que los demás, o el abuso por parte de los más desarrollados...

El desconcierto ante el proceso de desarrollo en la adolescencia, hace que a muchos niños les cueste mucho más aceptar su propia identidad. Sensación de desamparo ante lo desconocido que se les avecina/temores y fantasmas de poder quedarse como niños para siempre si ven que van más lentos que los demás, o el abuso por parte de los más desarrollados...

Estas experimentaciones les ocupa gran parte de sus emociones y de su tiempo, confundiendo fuerza externa con interna y ser con poder, autoafirmación con agresión...

Familias multiparentales: separaciones..., divorcios..., matrimonios mono parentales/pluri-parentales..., reproducción asistida..., maternidad subrrogada... Aspectos instintivos, ética y tecnología frente a estos progresos médicos. Unido al momento de desidealización de los padres por parte de los niños/ñas, y a las de los niños/ñas por parte de los padres.

Experiencias familiares con progenitores, hermanos/as o familiares próximos enfermos, ya sea física o psíquicamente.

Social económica/clases sociales...rendimientos académicos, racismo, religiones...

Bulling: Es sabido que en casos de niños que agreden, lo normal es pensar que ellos han sido agredidos, con lo que no es descabellado plantearse el tema que los podría relacionar con su propia experiencia, es decir: partiendo del estrés post-traumático, evidenciar que el maltrato físico o psicológico puede derivar en bulling.

Abusos sexuales. Los abusos pueden generar rabia, culpa, miedo, vergüenza falta de contacto con las emociones... Considerar la posibilidad de informar a las autoridades si en algún momento aparecieran abusadores. Dar información sobre los recursos y agencias de protección, especialmente si hay amenaza para la seguridad... Ofrecer talleres de formación...

Acoso: dentro del colegio fuera del colegio (Ballena zul). Redes sociales: Ciber-acoso

Abusos de substancias: la fragilidad ante las frustraciones facilita el refugio en "muletillas" que pueden llegar a ser muy perjudiciales.

Juegos y formas de divertirse: Juegos en mundos paralelos a través de las redes sociales, que por sí mismas ya requieren un conocimiento, discriminación de riesgos exactamente de la misma dimensión que el mundo real: compras, abusos, robos ... ¡¡¡Pero para nosotros, generaciones anteriores, de mayor complicación, porque no les podemos guiar y suelen ser ellos quienes nos enseñan!!!. Juegos on line: Táblets..., móviles: falta de sentido cooperativo.

LGTBI: ley de lesbianas, gais, bisexuales: Homofobia, transfobia... interiorizadas comportan sufrimiento en la formación de la Identidad y orientación sexual. Aceptación y consecuencias. Libertad con/en las responsabilidades, normas... entre ellos/ellas. Límites sociales y de tolerancia ante la diferencia: la estética como registro social y modelo único.

Actualmente, los criterios que pueden tener los niños/as-chicos/cas sobre todos y cada uno de estos temas, pasa por su capacidad de dialogarlos, de pensarlos, de tener un espacio en común donde no se avergüencen de hablar de ellos abiertamente y con sinceridad, para que, teniendo en cuenta su propia emoción, puedan ir formándose un criterio, o en el mejor de los casos, puedan ayudarles a ir descifrando su propia identidad, muchas veces eclipsada bajo la presión del líder o del grupo, generando tensión y agresividad acumulada que solamente sale bajo una presión imposible de canalizar.

Creo que ofrecer un espacio a estas reflexiones de manera serena y constructiva puede dar sus resultados.

3.- Encuadre: "sistema de actitudes del profesorado"

Aucouturier describe ***"la actitud del psicomotricista"***:[5] *"La actitud del psicomotricista en la práctica psicomotriz está basada en un principio filosófico que se mantiene en todas las relaciones: el de "creer en la persona". Cualquiera que sea la edad, el problema o la discapacidad, el niño ha de ser considerado ante todo como una persona con una experiencia única, que debe ser acogida con el mayor respeto. Acoger las emociones del otro con una distancia, crea el posicionamiento de una actitud de escucha que favorece la comunicación, la disponibilidad y la comprensión del otro: comprensión del sentido de su vivencia, especialmente de sus producciones no verbales. Cuando un niño se siente respetado y en un clima de confianza, puede expresar su imaginario y sus emociones sin miedo a ser juzgado..."*

Y tambié describe ***"las dificultades del psicomotricista"***:[6] *"Las dificultades del psicomotricista en la sesión se producen ante los comportamientos problemáticos entre los niños, o con relación al dispositivo...* ***Nunca puede ser aceptada la agresividad real, sólo puede aceptarse la simbolizada...*** *...En todo comportamiento destructor se puede reconocer un deseo positivo expresado de manera violenta, (pero expresado), de ser reconocido, aceptado por los demás y estableciendo una relación afectiva. Se ha de ayudar a este niño que tiene "argumentos contundentes" en vez de palabras, a verbalizar su agresividad destructora. Se le ha de hacer entender que estamos de acuerdo con lo que desea, pero no con lo que ha hecho, para ello hablaremos privadamente, con afecto, sin ambigüedad y con firmeza, le recordaremos las normas e intentaremos entenderle ofreciéndole posibles respuestas. Se le presentará la ley como favorecedora de su crecimiento..."*

5. B. Aucouturier "Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz" Edit Graó (pág. 202)

6. Ibidem (pág. 204)

3.1 La dinámica en la clase pasaría por:

- Que el niño fuese capaz de razonar o reflexionar sobre sus conflictos emocionales, de identidad, de relación y de temas que a estas edades les desorientan.
- Por aceptar las normas de convivencia en el colegio.
- Que los alumnos se entendiesen ante situaciones de conflicto y las pudiesen resolver.
- Que pudiesen expresar las emociones verbalmente con los criterios de:
  - Percepción y reconocimiento de estas emociones.
  - Identificación de la causa del conflicto que se ha dado con el "otro", (pensarla y expresarla).
  - Reconocimiento de la culpa propia, -si la hay-, y poder expresarla aprendiendo –(acostumbrándose) a pedir disculpas.

Aucouturier describe "la actitud del psicomotricista": "La actitud del psicomotricista en la práctica psicomotriz está basada en un principio filosófico que se mantiene en todas las relaciones: el de "creer en la persona".

Aucouturier nos habla de "...El indicio que debe alertar al formador es la desaparición de la risa: esto constituye la prueba de que la agresividad ya no está mediatizada. El abandono de la dimensión simbólica, en beneficio de una agresión verdadera, debe inmediatamente llamar la atención del formador..."

- Aclarar situaciones de confusión, de agresión física o psicológica o de comportamientos perturbadores entre los niños y niñas socializándolos.
- Reflexionar sobre la profundidad del conflicto.
- Canalizar soluciones.

La percepción de las emociones es una vía de introspección individual permanente sobre la apreciación del malestar interno, que puede ayudar a detectar:

- Si ese malestar ha sido ocasionado por los otros, las dificultades individuales para defenderse; la culpa inhibidora que genera la agresión eludiendo cualquier tipo de respuesta y muchas veces con consecuencias de autoagresión.
- Para la persona que hace la provocación y/o agresión, conviene que escuche o viva la traducción de la vivencia generada de su acción hacia el niño/niña que está agrediendo. Es necesario que el tergiversador/a escuche la explicitación de las normas en la clase y sus consecuencias. Sus seguidores pueden reflexionar sobre su conducta.
- Mientras la tolerancia a la frustración propia de estas situaciones hacen que el "susto-miedo" se aguante de una manera indefinida por quien padece la agresión, aquí sería fácilmente detectable intentando poner los medios para que los niños/as tengan su espacio de fuga-queja-reflexión.

• La hipotética víctima puede llegar a sentirse apoyada por el resto de la clase, (cuando el grupo-clase no se somete a la ley del líder perturbador).

• Respecto a los comportamientos perturbadores, si las normas y castigos los ponen los mismos alumnos, muchas veces son más ejemplares que los impuestos por los profesores, por los tutores o la Dirección. Entre ellos tienen más fuerza y facilidad para cumplirlos. El acusable tendría menos recorrido.

• Es necesario tener claro el concepto de "castigo concienciado". Si no saben qué han hecho mal, no habrá aprendizaje. El principio es el mismo que el de entender las emociones.

• Por otra parte, respecto a la **"Resolución de conflictos"**, la importancia de esta propuesta radica en que si hubiesen situaciones de bulling o menosprecio hacia algunos o algunas en el aula, no sería difícil identificarlos y la figura del mediador quedaría diluida en la dinámica grupal.

Aucouturier nos habla de[7] *"...El indicio que debe alertar al formador es la desaparición de la risa: esto constituye la prueba de que la agresividad ya no está mediatizada. El abandono de la dimensión simbólica, en beneficio de una agresión verdadera, debe inmediatamente llamar la atención del formador..."*

3.2. Apoyo por parte del Claustro y de la Dirección de la Escuela.

- Es muy conveniente que la Dirección esté de acuerdo en homogeneizar los criterios que desde las aulas y de manera individual, cada profesor utilizaría con sus estrategias y recursos propios, dentro de sus posibilidades y en función de los tipos de alumnos que hay en las clases.
- Tanto la identificación de las emociones como la significación de las normas del R.E. i R.S., se tendrían que mantener como referentes normativos para poner los límites. El Claustro y la propia Dirección de la Escuela tendrían que compartir los criterios.
- El sufrimiento que comporta la manera de imponer las normas, es una de las problemáticas con las que se encuentra el profesor/tutor y la posibilidad de reflexionar y ser contenido por el Claustro y la Dirección puede ser de gran ayuda.
- Valorar un tipo de autoridad donde la decisión de las normas poco a poco fuese desplazándose desde recaer como centro de gravedad sobre la Dirección o el tutor exclusivamente, a recaer lentamente sobre la responsabilidad individual de los niños a través de los tutores.
- La Dirección de la Escuela cambiaría ligeramente su función: El valor de la responsabilidad individual está dentro de la persona, no fuera. Sería responsabilidad de la Dirección mantener estos objetivos a largo término para que no se desvirtuasen.

Aucouturier nos habla de la formación del psicomotricista como ***símbolo de Lei y de Seguridad:***[8] *"La fórmula puede sorprender, ya que la ley es muy a menudo considerada desde el ángulo del despotismo, la arbitrariedad, la prohibición, la privación de placer" "...La ley, tal como nosotros la concebimos, rima con seguridad, con permanencia; es la condición misma de nuestra existencia social. Los niños que recibimos viven en la inseguridad al no tener muy claras sus relaciones con la "ley": la soportan de manera temerosa, la rechazan violentamente e incluso se ven imposibilitados para inscribirse en un orden al estar inmersos en el caos y la confusión". "...La estrategia permite al educador afirmarse cada vez más como ley y al niño aceptar restricciones, o sea, socializarse..."*

Tener un espacio parar poder comentar en la clase la situación de conflicto puede ser un gran alivio, ya que el espacio y el tiempo dedicado semanalmente a este tema, comporta la confianza de poder expresar y "defenderse" verbalmente sin miedos y sin represalias.

Ibidem (pág 48-49)

Bibliografía

• http://www.osamcat.cat/cat/Publicacions/TDAH/ProbComportament.pdf

• **Aucouturier; Darrault, I; Empinet** (1985) La *Práctica Psicomotriz Reeducación y terapia.* Barcelona: Científico médica.

• **Aberasturi, A.; Knobel, M.** (1995) *La Adolescencia Normal.* Barcelona: Paidós Educador

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

• **Lapierre, L.; Aucouturier, B.** (1985) *Los Contrastes-Educación vivenciada.* Barcelona: Médica científica

• **Moya J. i Anguera MªT.** (2010) *Problemes de comportament en infants i adolescents a Catalunya: Trastorns per dèficit d'atenció i trastorns de conducta, necessitats educatives que generen.*

• **Núñez, C; Valcárcel,** R.(2016). *Emocionario.* Ediciones Palabras Aladas

"...La ley, tal como nosotros la concebimos, rima con seguridad, con permanencia; es la condición misma de nuestra existencia social. Los niños que recibimos viven en la inseguridad al no tener muy claras sus relaciones con la "ley": la soportan de manera temerosa, la rechazan violentamente e incluso se ven imposibilitados para inscribirse en un orden al estar inmersos en el caos y la confusión". "...La estrategia permite al educador afirmarse cada vez más como ley y al niño aceptar restricciones, o sea, socializarse..."

7. Aucouturier, I.Darrault, Empinet La Pràctica Psicomotriz Reeducación y teràpia (Pág. 69)

La vivencia de las matemáticas en el “CirC de PuCes”

Proyecto educativo

Marta Lozano
Pedagoga, Psicomotricista y acompañante del “CirC de PuCes”.

Rosa Mañas
Arquitecta y familia del “CirC de PuCes”.

Norma Sánchez
Profesora ESO y familia del “CirC de PuCes”.

Llevamos a cabo el acompañamiento a niños de entre 2 y 5 años en el “CirC de PuCes” desde los principios de la educación viva y de la psicomotricidad Acouturier, en la que el adulto contiene, sostiene, acompaña y a la vez observa, de forma que su actitud respete el ritmo y el talante de cada niño y niña. A la vez, siempre intentamos cuidar que la actividad y el juego estén sostenidos y generados desde el y para el placer. Esta observación y acompañando permiten ir captando el momento madurativo en el que se encuentran los niños y las niñas.

En esta ocasión, y partiendo de la observación, queremos poner la atención en la relación que se produce entre la maduración y el desarrollo global de niños y niñas, y el hecho de emplear e incorporar nociones básicas de las matemáticas.

Hemos visto que en su juego espontáneo se mezclan fenómenos tan presentes en su vida cotidiana, como son el hecho de contar y ordenar, o poner la atención en las formas y las medidas, los números y las clasificaciones, y que para hacerlo emplean y manipulan una serie de materiales que se encuentran a su alcance. En este escrito, pues, queremos dar unas pinceladas sobre esta relación observada entre maduración y vivencia de las matemáticas.

Construcciones con bloques de madera

Uno de los juegos más presentes a todas las edades es la elaboración de construcciones con bloques de madera. En una primera etapa (9-18 meses), las criaturas destruyen las construcciones que los adultos hacen para ellas. En un plano evolutivo, antes de construir aparece el destruir, hasta el punto de que una niña o niño podrá construir porque ha podido destruir con placer. Esta etapa va de la mano del descubrimiento de uno mismo y son los adultos de referencia quienes proporcionan las experiencias placenteras, en las que los niños y niñas se están preparando por un futuro inicio de la separación con la figura materna. Cuando empiece la separación emocional y la autoafirmación de sí mismos, las niñas y niños empezarán a poder construir solos.

Una segunda etapa (hacia los 18 meses) empieza cuando los niños y niñas construyen para representarse a sí mismos, normalmente a partir de construcciones verticales, pues es la dimensión vertical lo que están conquistando. Hacen construcciones muy sencillas, apilando un bloque sobre el otro, acopios horizontales o de superficie, o bien masas de bloques con todas las piezas. Estos juegos pueden leerse como primeros sondeos de sí mismos a modo de autoafirmación y de mostrar cómo se ven: nos hablan del momento en el que se encuentran, y de qué están conquistando.

Hacia los 3 años aparece la clasificación por formas y colores, que durará una larga temporada. Las construcciones se van volviendo cada vez más complejas y las niñas y niños cada vez están más preparados para representar todo aquello que van integrando del mundo: casas, entradas, salidas, etc. Las construcciones, a su vez, son una representación de su mundo interno, de aquello que simbolizan, imaginan, proyectan y les interesa. El tiempo que pueden estar jugando con el mismo material también es una conquista progresiva, que logran a medida que crecen: aquello que al inicio es fugaz, cada vez es más duradero. Esta capacidad de concentración en una tarea habla de la evolución madurativa de cada uno de los niños y niñas y de su proceso.

Uno de los juegos más presentes a todas las edades es la elaboración de construcciones con bloques de madera. En una primera etapa (9-18 meses), las criaturas destruyen las construcciones que los adultos hacen para ellas.

Este año, por ejemplo, los más grandes (de entre 4 y 5 años) han elaborado, solos o siguiendo patrones, auténticas construcciones con finalidades arquitectónicas en las que el espacio y la colocación de las piezas eran elementos importantes para la creación final, con puentes, estructuras inclinadas, zonas cerradas o simetrías. Algunas de ellas ocupaban la sala entera, representando viviendas y espacios delimitados para las figuras de animales. También han construido castillos con bloques de construcción, a los cuales han añadido otras piezas, como tapones de corcho o muestras de pavimentos, que han servido para acabar de formar elementos representativos de la construcción, como por ejemplo la torre del castillo. Cuando los niños y niñas ya han conseguido entrar en el terreno de lo simbólico, que les permite recrear a través del material todo aquello que están imaginando, las construcciones se repiten una y otra vez, cada vez más elaboradas con detalles y objetivos concretos, que involucran procesos cognitivos más y más complejos.

A través de esta experimentación, tal y como hemos dicho, van incorporando los primeros conceptos como la clasificación por colores y piezas, la geometría, la simetría, la concepción espacial, el volumen, la medida, etc.

El hecho que los niños y niñas puedan experimentar primero de forma sensorial con los materiales, es lo que les permite después poner carga significativa y dotar de sentido a aquello que hacen, y, de paso, crear el deseo de compartirlo y mostrarlo a los otros. Son los niños y las niñas los que nos dicen qué han construido y nos muestran la emoción del momento. En todo este proceso de crecimiento y conquista, también tenemos que ir acompañando la frustración cuando algunas de estas elaboradas construcciones no acaban de salir y se ven en la necesidad de probar, probar y volver a probar. A través de esta experimentación, tal y como hemos dicho, van incorporando los primeros conceptos como la clasificación por colores y piezas, la geometría, la simetría, la concepción espacial, el volumen, la medida, etc.; todas ellas nociones matemáticas claves, que las criaturas asumen y se apropian de forma natural, a través del juego, manipulando con las manos de manera autónoma y espontánea sin la dirección del adulto.

Parejas, clasificación y ordenación

Según nuestra idea de crear espacios y ambientes preparados con material diverso que invite a la experimentación, elaboramos varios materiales, destinados a los más pequeños, basados en la clasificación y la ordenación. No se trata de juegos reglados, sino más bien son materiales que propician el juego espontáneo, intuitivo, basado en la manipulación libre y autónoma. Veamos algunos ejemplos: Uno de los materiales estrella consiste en un cesto con huevos de diferentes materiales para clasificar en diferentes hueveras. Es interesante ver los diferentes usos que recibe el material según la edad.

Otro de los materiales exitoso para niños algo más grandes, es un juego de parejas hecho con mariposas y búhos, en el que tienen que utilizar una lupa para encontrar la diminuta pareja. Disponen en una cajita con una serie de tornillos de medidas diferentes que, igual que con las muñecas rusas Matrioska, invitan al juego de ordenación según el tamaño. Además, hemos confeccionado memorys personalizados con las caras de las "puces" y con animales marinos, dos temas que apasionan a la mayoría de los niños y niñas del proyecto.

Cuando los niños han repetido los juegos, una y otra vez, y han empleado intensamente el material sensorial y concreto, adecuado por edades para la representación significativa para ellos y ellas, hemos observado como en las "puces" han empezado a nacer otros intereses cognitivos, sobre todo a partir de los 4 años. Es cierto que hay niños y niñas que se interesan antes por estos materiales, imitan los grandes, los tocan, los manipulan y más adelante empiezan a jugar. Volveríamos a encontrar el momento de querer experimentar tocando el material para después poder empezar a jugar.

Cuando los niños han repetido los juegos, una y otra vez, y han empleado intensamente el material sensorial y concreto, adecuado por edades para la representación significativa para ellos y ellas, hemos observado como en las "puces" han empezado a nacer otros intereses cognitivos, sobre todo a partir de los 4 años.

Los juegos cognitivos

En el "CirC de PuCes" hemos observado que, a partir de los 4 años, surge un claro deseo por los juegos de mesa y/o juegos cognitivos, en grupo y de funcionamiento más complejo, en los cuales poco a poco las criaturas van llegando a pactos para establecer las reglas, acompañados del adulto. Por ejemplo, a principios de este curso, los niños del "CirC de PuCes" empezaron a jugar con un juego de frutas. Se inventaron la forma de jugar: cada "puça" dispone de un azulejo con frutas dibujadas que tiene que acabar llenando, como si fuera una especie de bingo. Las "exigencias" del juego han hecho aparecer la necesidad de contar y de clasificar: tenían que saber cuántas frutas

tenían y cuántas les faltaban, y de qué tipo. No se sabe por qué, ¡pero la fresa gana!

Después de las frutas ha llegado el juego del UNO que ha tenido un éxito rotundo: ha despertado fuertes pasiones y del cual enseguida han entendido la dinámica. De este modo, y mediados por la pasión los niños, han entrado en contacto con la grafía de los números del 1 al 9, con el signo "+", y han tenido que tomar tantas cartas como indicaba alguno de estos números.

Otro material, en la línea Montessori, que permite reconocer la secuencia 1-9 es la percha de perlas. Este nos parece un material idóneo para introducir la enumeración de cantidades del 1 al 9, mediante la relación de la grafía del número y la cantidad que indica y el color de la perla. En la etapa infantil es fundamental ofrecer materiales que ayuden a comprender la base 10, trabajando con los números y las cantidades del 1 al 9.

Finalmente queremos destacar un juego de mesa creado en el "CirC de PuCes, en el cual las "puces" tienen que contar del 1 al 9, y entran en contacto con los conceptos de unidad y decena. Los niños, tirando el dado, tienen que avanzar por un azulejo, que previamente se han creado, en el cual algunas de las casillas están marcadas con se los símbolos "+" o "-". Cuando caen en las casillas marcadas tienen que coger o sacar las cargas unitarias que marca el otro dado. La clave del juego es que, cuando tienen 10 cargas, las tienen que poner dentro de una bolsita y cerrarla. En cada bolsita siempre habrá una decena. Todos los jugadores tienen que llegar al final y cada participante tiene que contar las decenas y unidades que traen. Intrínsecamente cuando los niños y niñas están hablando entre ellos de las cargas que traen, las que les quedan, etc., van haciendo operaciones mentales de sumas y restas de manera mental.

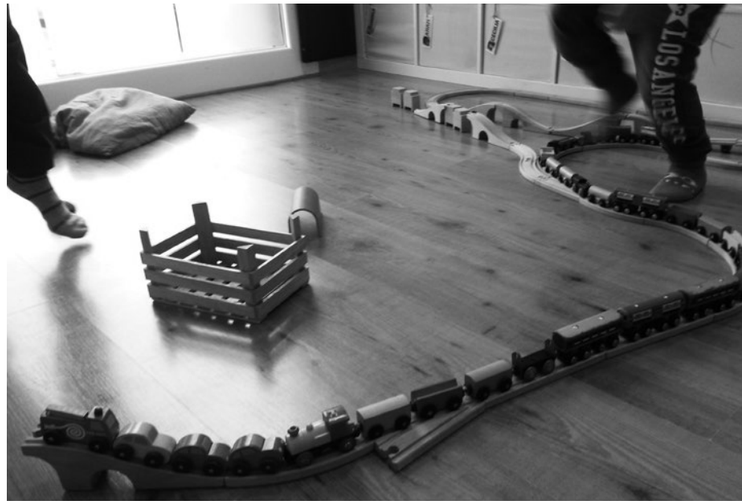
Otros materiales siempre presentes en el CirC (presentados por grupos de edad) son los puzzles, las vías de tren, la mesa de luz acompañada de piezas geométricas diferentes, para trabajar la geometría, la simetría, la línea. Con el uso de estos y otros materiales podemos observar la misma evolución en el desarrollo de los niños y niñas que hemos descrito anteriormente. Es decir, observamos cómo, a través del juego libre y los materiales propuestos, pasan de la globalidad a la diferenciación, de la dependencia a la autonomía, de la impulsividad a la reflexión y de la individualidad al grupo.

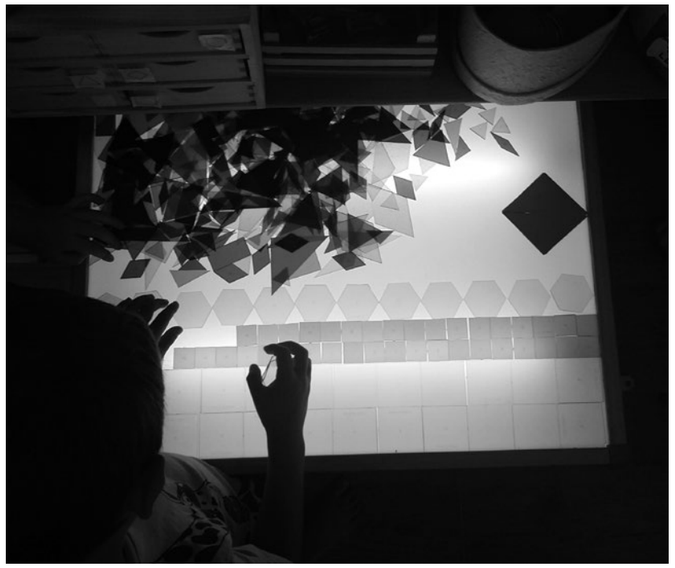
Con el uso de estos y otros materiales podemos observar la misma evolución en el desarrollo de los niños y niñas que hemos descrito anteriormente. Es decir, observamos cómo, a través del juego libre y los materiales propuestos, pasan de la globalidad a la diferenciación, de la dependencia a la autonomía, de la impulsividad a la reflexión y de la individualidad al grupo.

La sala de psicomotricidad

Esta secuencia evolutiva es la que también tiene lugar y se promueve a través de las sesiones dentro de la sala de psicomotricidad en la línea Aucouturier, en la cual las nociones matemáticas también aparecen, vividas y experimentadas

a través de las actividades y los materiales propuestos. Cada grupo de edad disfruta de una sesión semanal especialmente dedicada. Las sesiones en la sala de psicomotricidad permiten a los niños y niñas entrar en relación con el propio cuerpo en el espacio de los otros, realizar construcciones gigantes con cojines y telas, y, en suma, crear innumerables escenarios y posibilidades que ofrece el juego libre, cosa que siempre incluye enumeraciones, sumas, restas, clasificaciones, y medidas de todo tipo. Todos estos aspectos matemáticos son vividos a través del cuerpo, en una actividad altamente significativa como es el juego espontáneo, y después representada con los materiales adecuados por medio de los que las criaturas plasman estas vivencias mediante materiales concretos, como las construcciones con bloques, el barro, la plastilina o el dibujo. La sala es, pues, un espacio que facilita pasar del placer de hacer al placer de pensar, de la impulsividad y el cuerpo a la reflexión, a la descentración de la emoción.





Espacio de restitución holística, Zen y Ciencia Cuántica

Simone Brageot
Maestra de educación infantil y psicomotricista

En las revistas anteriores a esta (nos 25, 31 y 36), hablé de mi experiencia en la meditación Zen, para justificar el haber introducido un cuarto espacio llamado de "restitución holística" durante el cual inmovilizaba el cuerpo y la mente de los niños, para darles el acceso a una parte suya voluntariamente desconocida y descuidada en el ámbito de la enseñanza, gracias a una castración espiritual que prohíbe a los niños el acceso y el conocimiento de esta parte de ellos mismos, reduciéndolos al nivel de máquinas racionales. Es un hecho cultural lamentable ocurrido paulatinamente en Francia, concretamente desde Descartes y su afirmación reduccionista "Pienso luego soy". Desde entonces, confundiendo religiones y espiritualidad, las sociedades educativas han erradicado de cuajo todo lo que no se encuentra en nuestros sistemas sensibles o racionales, obligándonos a hacer el recorrido de nuestras vidas, con más o menos la mitad de nuestras posibilidades.

Quiero confrontar aquí mi experiencia en la meditación Zen, con lo que dicen del mundo y de nosotros los científicos especializados en la mecánica cuántica, con el fin de establecer una base doble a la justificación del empleo de la meditación en un cuarto espacio.

Empezaré por el doctor en bioquímica por la universidad de Cambridge Rupert Sheldrake (2013) que asegura en su libro "Reenchanter la science":

"...el acercamiento mecanicista es esencialmente reduccionista: intenta explicar el todo por las partes". Y sigue: *"Por muy numerosas que sean las partículas subatómicas, un organismo vivo forma un todo, y reducirlo a sus partes matándolo, pasándolo por la batidora y analizando sus componentes químicos obtenidos, consiste simplemente en destruir lo que hace de él un ser vivo."*

Y concluye con esta pregunta: *"lográis realmente creer que sois unas máquinas programadas genéticamente existiendo en un universo mecánico?"*

Es decir que, en este párrafo, el doctor Sheldrake (2013) afirma que el "todo" es siempre más que la suma de sus partes ya que deja fuera el misterio mismo de la vida y su significado.

Este acercamiento a las ciencias racionales, y únicamente a ellas, da sólo dos maneras de ver el mundo y a nosotros mismos:

- Por el acercamiento sensorial a través del cuerpo visible, necesario pero insuficiente y, luego, como nos han enseñado en los centros educativos.
- Por el acercamiento al pensamiento lógico-racional separador y, a toda vista, igualmente insuficiente.

Sólo unos cuántos "francotiradores" se atreven a investigar lo que ya no pertenece al ambiente público resabido, sino a lo que toca la intuición silenciosa, muda pero unificadora. Me refiero, por supuesto, al espacio de meditación que se caracteriza como *"un agujero negro, como una matriz oscura, pero no estéril sino llena de toda clase de posibilidades de conocimientos y de regeneración de la conducta humana".*

A este respecto, Sheldrake (2013) afirma: *"la materia negra permite explicar la estructura de las galaxias y sus relaciones en el interior del conjunto de sus masas, pero el precio a pagar es elevado: nadie sabe lo que es".* Reconozco que, para un psicomotricista, un maestro o un profesor, atreverse a sumirse sin el paracaídas de ideas o palabras en un momento de perfecto abandono de sí mismo releva al heroísmo. Al menos al principio; ya que sólo está permitido agarrarse al "aquí y ahora" a través del control de la respiración, de la postura, de los ruidos naturales como los del corazón o de la atención a una actividad abstracta como contar números..., actividades aburridas al principio, pero es el "precio a pagar".

En cuanto a los conocimientos, a las posibilidades se presentan "después" como soluciones o ideas espontáneamente reconocidas según el grado de preparación previa. En esto completa y complementa nuestras adquisiciones intelectuales, haciendo trabajar de paso la integralidad de nuestro cerebro. En este momento, el cerebro desencripta lo que existe ya en alguna parte –y no genera— lo que los pensadores cuantianos han descrito como un *"espacio virtual"* o un *"espacio no-localizado".*

De la boca de Sheldrake (2013) salen estas palabras: *"la inteligencia no-localizada está en nosotros y alrededor de nosotros. Es el espíritu el potencial de donde todo emerge. Es el fundamento de nuestro ser. No posee dimensión ni volumen ni energía ni masa. No ocupa ningún espacio, y tampoco existe en el tiempo."*

Y en la página 170 habla de *"un campo organizador"* que llama *"campo mórfico"*, que se sitúa en y alrededor de cada sistema que organiza y constituye un modelo vibratorio de actividad que interactúa con campos electro-magnéticos y cuánticos del sistema; estos campos mórficos están formados por resonancia mórfica con los sistemas pasados similares, con lo cual tienen una memoria colectiva. Los sistemas están influenciados por su pasado, lo que les permite mantener la identidad y la integridad. La resonancia pasa por el campo de vacío cuántico.

Añadiría que es lo que permite una regeneración al menos a nivel mental. Y acaba diciendo *"... que esta memoria colectiva implica una transferencia de forma en lugar de energética. Son campos de probabilidades como los campos cuánticos".*

Parece que estamos de acuerdo en que nuestro "vacío" esté repleto de posibilidades no perceptibles de manera directa, pero muy presentes tanto en el interior de nosotros como en el exterior –aunque sea una manera de decir ya que no se encuentra en el espacio— tiempo como nosotros lo percibimos.

Volvamos a la sala de psicomotricidad. El "ego" del niño se construye de una manera privilegiada allí donde tiene la oportunidad de equilibrar su nivel energético en el espacio sensoriomotor (creándolo o reduciéndolo cuando es excesivo), para luego dar paso a una creatividad de corte social y después reflexivo. Este "ego" se convierte en auto-conocimiento con la ayuda de la verbalización que permite que el pasado reciente, o asome a su memoria a través de las palabras que pronuncian sobre él los demás, o el psicomotricista que le hace de espejo, y en la se-

Reconozco que, para un psicomotricista, un maestro o un profesor, atreverse a sumirse sin el paracaídas de ideas o palabras en un momento de perfecto abandono de sí mismo releva al heroísmo. Al menos al principio; ya que sólo está permitido agarrarse al "aquí y ahora" a través del control de la respiración, de la postura, de los ruidos naturales como los del corazón o de la atención a una actividad abstracta como contar números...

Simone Brageot

Es deseable que el ego que está construyendo y que le permite crecer materialmente, sea de una materia elástica para que pueda adaptarse cada vez mejor a la incesante variación de las circunstancias que le ofrece el contexto.

sión siguiente puede "ensayar" a través del juego otras maneras de comportamientos, que le evitarán la fijación, es decir, la rigidez psicológica. Es deseable que el ego que está construyendo y que le permite crecer materialmente, sea de una materia elástica para que pueda adaptarse cada vez mejor a la incesante variación de las circunstancias que le ofrece el contexto. En el momento de la restitución holística el niño, cuya atención está concentrada sobre el presente, integra todo lo vivido. Ya tiene reforzadas todas sus componentes vitales que sirven de nueva base para su evolución. El ego tiene que ver con el tiempo, es decir, con lo que ya no existe excepto en la memoria, que construye la historia del niño, es decir, el sentido que dará poco a poco a sus vivencias.

El doctor en medicina Deepak Chopra (2004) nos describe la importancia de este momento: *"el progreso intelectual estimula, pero no soluciona ni la visión profunda del mundo, ni la manera de vivir. No puede guiar la utilización que se hace gracias al conocimiento físico material. Solo la espiritualidad puede desempeñar este papel. No es un lujo. Es una necesidad."*

En su libro "le cosmos et le lotus" el cosmólogo Trinh Xuan Thuan (2017) nos dice: *"La mecánica cuántica ha hecho perder su sustancia a la materia. Por allí se junta a la noción de vacuidad Buddhista."* Y *"El saber científico es incapaz de indicar como llevar nuestra vida, cómo aliviar nuestros sufrimientos y los de los demás. No nos ayuda a tomar decisiones morales y éticas. La ciencia no engendra directamente la sabiduría."*

Añadiré esta reflexión de Deepak Chopra (2004), que nos dice: *"No pienso que sea por accidente que los fundadores de la física cuántica como Niels Bohr y Erwin Shrödinger hayan luchado para darnos la idea que existe una unidad de pensamiento entre la ciencia occidental y las filosofías de Oriente"* ya que para Bohr *"paralelamente a las lecciones de la teoría cuántica, debemos girarnos hacia los problemas epistemológicos a los cuales pensadores como Buddha o Lao Tse han sido ya confrontados al intentar armonizar nuestra situación de espectadores y actores en el gran drama de la existencia".*

No resisto a la tentación de citar la descripción que hace del ser humano el filósofo Comte-Sponville (2006): *"Somos seres finitos abiertos al infinito. Somos seres efímeros abiertos a la eternidad. Somos seres relativos, abiertos a lo absoluto. Esta apertura es el espíritu mismo. La metafísica consiste en pensarlo, la espiritualidad en experimentarlo ejercerlo y vivirlo con la ayuda de la meditación."*

Nuestro maravilloso trabajo con los niños pequeños nos pone en primera fila en cuanto a nuestra responsabilidad en el despertar de sí-mismo de los niños. Ayudémosles de una manera natural y también lúdica a abrirse a su parte invisible tan necesaria.

Referencias bibliográficas

- **Comte-Sponville, A.** (2006): *L'esprit de l'athéisme. Introductions a une spiritualité sans Dieu.* Ed. Albin Michel.
- **Chopra, D.** (2004): *Le livre des coïncidences.* Ed. Dunod.
- **Trinh Xuan Thuan** (2017): *Le cosmos et le lotus. Confessions d'un astraphusicien.* Ed. Albin Michel.
- **Sheldrake, R.** (2013): *Réenchanter la science. Une autre façon de voir le monde.* Ed. Albin Michel.

El joc a la primera infància El juego a la primera infancia

Autores: Profesorado de los estudios de Grado Maestro de Educación Infantil. Facultat Ciències de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona

Coords: Mequè Edo; Sílvia Blanch y Montserrat Anton

Octaedro

Este libro en sus dos formas de presentación catalán y castellano, es fruto de un trabajo previo compartido por todos sus autores y autoras en forma de seminario donde cada quien presentaba como abordaba *el juego* desde su disciplina, su área de conocimiento en sus clases universitarias en coordinación con los centros educativos donde los estudiantes realizan sus "pràcticums" preceptivos.

A lo largo de toda la formación inicial del profesorado, se insiste en la importancia del trabajo en equipo y en el acompañamiento a los niños y las niñas en su proceso de desarrollo y aprendizaje. Este principio se recupera en la formación permanente y continuada cuando las estrategias pedagógicas se circunscriben a contextos concretos con realidades que hay que conocer y aprovechar, en la práctica docente cotidiana.

Cuando estas premisas se ubican en la Etapa de Educación Infantil, hablar de la importancia de "El Juego" consigue consenso, respecto a su importancia, en la actividad infantil basada en su expresión, comunicación y representación simbólica de su entorno más próximo, en el que encuentran las claves para su crecimiento madurativo global y armónico.

Más allá de las reflexiones teóricas precisas para dar evidencias rigurosas de este reconocimiento de "El juego herramienta de aprendizaje", el libro permite reflexionar desde diferentes miradas en las formas más ajustadas de observar, respetar y proponer situaciones donde la exploración, los retos y la construcción de nuevas realidades permitan a los niños y las niñas avanzar en la resolución de sus necesidades y en el acceso al conocimiento de una manera progresiva, acorde a los distintos ritmos de aprendizaje que la infancia suele presentar en estas primeras edades.

Para enriquecer esta visión, es importante la propuesta que en el seminario de referencia se realizó, al analizar y compartir los contenidos referidos *al juego* que se proponían desde las distintas asignaturas, y al hecho de poder contar con la presencia de profesorado de distintas escuelas de Educación Infantil tanto del ciclo cero-tres como del ciclo tres-seis, para aportar su visión de cómo *el juego* es el eje sobre el que gira la actividad en sus centros educativos.

Una aportación que puede ser de utilidad a los lectores de este libro es la estructura común, las aportaciones y la rica ilustración gráfica que las acompañan y que ayudan a hacerse una mejor idea de cómo implementar las propuestas didácticas que se presentan.

Cabe destacar las *tres ideas clave* con que finalizan todos los capítulos. Si se unen todas ellas, en forma de síntesis, se encuentra una base sólida tal y como refleja la última frase de las conclusiones en la que se destaca, citando a B. Aucouturier : *"los niños no juegan para aprender, pero aprenden porqué juegan"*.

Psicomotricitat educativa, avanzando paso a paso

El libro que presentamos es una recopilación de estudios científicos que ponen de manifiesto el valor de la psicomotricidad educativa en proceso de desarrollo motriz infantil fundamentalmente en la etapa de educación infantil.

Empieza el libro presentando como la práctica psicomotriz planificada y regular, en el día a día de la escuela, favorece las capacidades de los niños y las niñas, bajo el acompañamiento del adulto formado y conocedor de los fundamentos del desarrollo psicomotor que, basándose en la observación individual y grupal, realiza también un papel esencial de prevención. Este es el primer capítulo acorde con el trabajo sistemático que se realiza en la Escola Bressol Can Serra de Cardedeu.

En el segundo capítulo, se destaca la importancia del juego espontáneo en el proceso de desarrollo y comportamiento motor durante la infancia, considerando que, en su conjunto, el juego es una herramienta de aprendizaje. Se ofrecen propuestas concretas de sesiones organizadas por el adulto, éste, canaliza las situaciones que, en su implementación puedan presentarse para que reviertan en el aprendizaje infantil.

Para que la práctica psicomotriz educativa sea un puntal en el acompañamiento de los retos que se plantean en los procesos de vivencia, experimentación y aprendizaje, se debe partir de unos profesionales formados específicamente para poder plantear de manera eficaz y efectiva la intervención concreta. En el tercer capítulo su autora propone introducir y sensibilizar durante la formación inicial para que las actividades corporales sean una realidad presente en la educación infantil. En este sentido, ahonda en los contenidos teóricos de referencia y profundiza en la propia vivencia corporal de maestros y psicomotricistas durante la formación permanente y continuada de su vida profesional.

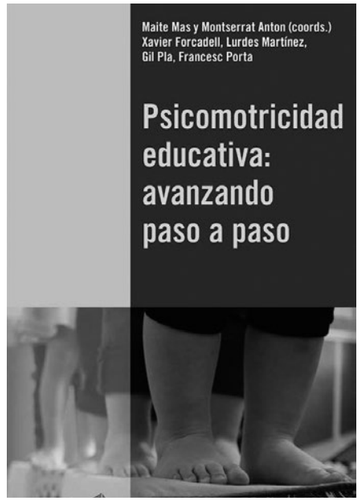
Ahonda en los contenidos teóricos de referencia y profundiza en la propia vivencia corporal de maestros y psicomotricistas durante la formación permanente y continuada de su vida profesional.

La regulación de cómo se interviene en las sesiones para ajustar la actitud de los adultos y conocer mejor el proceso expresivo de la infancia, se aborda en el cuarto capítulo donde se propone perder el miedo a la palabra evaluación para convertir su identificación positiva, en un aliado para mejorar la propia práctica profesional y para analizar la expresividad motriz de los niños y las niñas, mediante parámetros de observación de referencia, respetando el ritmo de desarrollo de cada quién.

Como colofón se presenta un ejemplo, fundamentado en la investigación, de como la psicomotricidad educativa ejerce la función preventiva que se detallaba al principio del libro, la ayuda a niños y niñas que sin que su desarrollo presente ninguna alteración, pueden presentar disfunciones en su comportamiento por el hecho de que en su entorno se den circunstancias que requieran una atención específica hacia otras personas próximas como puede ser tener hermanos con alguna discapacidad severa en su desarrollo.

El libro tiene la intención de poder llegar a todos los profesionales que trabajan con niños de cero a seis años para que puedan incorporar esta práctica en su proyecto educativo como ya ha hecho el equipo educativo de la Escuela Infantil Can Serra. La educación psicomotriz en la escuela debería ser un hecho incuestionable para los niños y las niñas como lo es su cuidado y su seguridad.

Todos los autores que han participado en la elaboración del libro quieren que sea una referencia útil para que en la etapa de educación infantil se potencie el movimiento como fuente de descubrimiento, a la vez que proponen que la escuela sea más abierta, más tolerante donde todos y todas puedan desarrollar su personalidad en equilibrio psicológico y en armonía con el entorno donde se ubican para poder acceder a los retos de aprendizaje de una forma global.



Autores:
Maite Mas
Xavier Forcadell
Lurdes Martínez
Gil Pla
Francesc Porta

Coordinadores:
Maite Mas y Montserrat Anton

Octaedro

El libro tiene la intención de poder llegar a todos los profesionales que trabajan con niños de cero a seis años para que puedan incorporar esta práctica en su proyecto educativo como ya ha hecho el equipo educativo de la Escuela Infantil Can Serra.

Asociaciones de psicomotricistas

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

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

ASOCIACIÓN de PSICOMOTRICISTAS DEL ESTADO ESPAÑOL
Apdo. 146 · 28230 Las Rozas (Madrid)
Teléfono y fax: 916346021
Web: www.apee.es

ASOCIACIÓN PROFESIONAL DE PSICOMOTRICISTAS
C/ Llenguadoc, 4, 2º
08030 Barcelona
Teléfono: 655101355
Web: app-psicomotricistas.net
E-mail: app.psicomotricistas@gmail.com

ASOCIACIÓN de PSICOMOTRICIDAD DE INTEGRACIÓN
c/ Clot 15-19, 3º 8º · 08018 Barcelona
Teléfono: 606871724
E-mail: apsiasociacion@yahoo.es

IX JORNADES DE REFLEXIÓ
PSICOMOTRICITAT I ESCOLA.
TEMA: ELS ESPAIS

Organitzades per:
- Grup de Recerca en Educació Psicomotriu (2014-SGR-1662).
- Departament de Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal de la UAB.

Contacte: http://grupsderecerca.uab.cat/grepuab/es
gr.educacio.psicomotriu@uab.cat

5 de mayo 2018
JORNADA "GENERACIÓN 60PLUS"
Tertulias sobre Psicomotricidad
Organiza la AEC. Información a la web:
www.aecassociacio.org

Formación en psicomotricidad

MASTER UNIVERSITARIO DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN
Especialidad arte, cuerpo y movimiento.
UNIV. AUTÒNOMA DE BARCELONA.
Referente: Lurdes Martínez
e-mail: master.recerca.educacio.expressio@uab.cat

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

POSTGRADO DE INTERVENCIÓN PSICOMOTRIZ PREVENTIVA •
POSTGRADO EN INTERVENCIÓN PSICOMOTRIZ TERAPÉUTICA •
UNIVERSITAT DE VIC
Referente: Montserrat Rizo.
E-mail: montserrat.rizo@uvic.cat

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

CURSO DE EXPERTO UNIVERSITARIO EN PRÁCTICA EDUCATIVA
Y PREVENTIVA EN PRÁCTICA PSICOMOTRIZ AUCOUTURIER
Organiza: Asociación para la Expresión y la Comunicación, escuela de la ASEFOP con convenio con Universidad de Barcelona.
Referentes: Anna Luna y Iolanda Vives
Tel: 629334277.
E-mail: aecassociacio@gmail.com

CURSO DE ESPECIALIZACIÓN EN PRÁCTICA PSICOMOTRIZ DE AYUDA TERAPÉUTICA.
Organiza: Asociación para la Expresión y la Comunicación y reconocido por la Generalitat de Cataluña.
Referentes: Anna Luna y Iolanda Vives
Tel. 629334277
E- mail: aecassociacio@gmail.com

SEMINARIO DE FORMACIÓN CONTINUADA
GRUPO DE FORMADORES DE PSICOMOTRICIDAD DE AEC.
Análisis de la práctica educativa.
Análisis de casos de ayuda terapéutica
Referentes: Katty Homar y José Ángel Rodríguez
E-mail: aecassociacio@gmail.com

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

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 12 674
Referente: Lurdes Martínez
E-mail: lurdes.martinez@uab.cat

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

MASTER UNIVERSITARIO EN PSICOMOTRICIDAD
UNIVERSIDAD ISABEL I
Org. MEDAC - AEC.
Referente: J. Ángel Rodríguez Ribas
Reconocido por la ASEFOP.
Contacto: 658439152
E-mail: j.angelr.ribas@gmail.com

CURSO BIANUAL DE ESPECIALISTA EN PRÁCTICA PSICOMOTRIZ EDUCATIVA Y DE AYUDA PSICOMOTRIZ EN PEQUEÑO GRUPO (CON ORIENTACIÓN TERAPÉUTICA).
CURSO ANUAL DE ESPECIALISTA EN AYUDA PSICOMOTRIZ EN PEQUEÑO GRUPO.
Escuela Internacional de Práctica Psicomotriz PEI EIP Bilbao.
Secretaría: María Ruíz
Atención telefónica: 674683691 horarios: Miércoles de 10:00 a 12:00 h y Sábado de 10:00 a 12:00 h
e-mail: gestioncentralpei@gmail.com

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 de 24.000 caracteres.

ESPACIO ABIERTO: Aportes teóricos y prácticos vinculados a la psicomotricidad. El texto no excederá de 5.300 caracteres.

APORTACIONES INTERDISCIPLINARES: 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 de 1.500 caracteres.

ELLOS Y ELLAS OPINAN: Aportaciones sobre actividades, lecturas, y/o reflexiones relacionadas con la psicomotricidad. El texto no excederá de 10.000 Caracteres

OTRAS TÉCNICAS: Artículos eminentemente prácticos que guarden relación con la mediación corporal. El texto no excederá de 1.500 caracteres.

LECTURAS: en este apartado diferenciamos dos secciones: "hemos leído", dónde 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 de 2.500 caracteres.

• **Forma de presentación**: Las colaboraciones se enviaran por correo electrónico a app.psicomotricistas@gmail.com. En el correo deberá constar brevemente, cómo quieres ser presentado en el artículo, una 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 fotos o ilustraciones, que deben enviarse en un archivo aparte. Deben ser de buena calidad, y se incluirán siempre que el espacio lo permita.

• **Referencias bibliográficas**: La bibliografía de los artículos debe seguir la normativa APA (American Psychological Association).

Una vez evaluadas las colaboraciones, el consejo editorial decidirá sobre su publicación, si se ajusta a los contenidos de la revista, y se pondrá en contacto con los autores.

Para hacerse socio o subscribirse a esta revista es necesario ponerse en contacto con la ASOCIACIÓN PROFESIONAL DE PSICOMOTRICISTAS a través del correo electrónico, con la secretaria de la APP:

app.psicomotricistas@gmail.com

Se os enviará un fichero adjunto en la opción escogida para poder hacer la solicitud.

Para poder asociarse a la APP, es necesario haber cursado estudios específicos de psicomotricidad de nivel equivalente a postgrado, en alguna de las Universidades o Centro de Formación en psicomotricidad del Estado Español. El currículum formativo debe cumplir los requisitos acordados por la FAPee.

número 38

Diciembre 2016

EDITORIAL

DOSSIER
De la práctica psicomotriz educativa a la práctica psicomotriz terapéutica
Josep Rota

La terapia psicomotriz dentro del equipo de atención temprana
Pilar Crespo

La intervención psicomotriz, facilitadora en el proceso de separación
Silvia López

El cuerpo del niño con trastornos del espectro autista
Àngels Morral

De la desorganización a la autorregulación
Josep Mª Ordoñez

¿A que llamamos Terapia Psicomotriz los y las psicomotricistas?
José Ángel Rodríguez Ribas

APORTACIONES INTERDISCIPLINARIAS
El movimiento
Ramón Nogués

LECTURAS
El joc a la primera infancia

Jugar En Psicomotricidad
Sara Manchado

TEMAS DE PSICOMOTRICIDAD
Los afectos
José Ángel Rodríguez

INFORMACIONES

número 39

Junio 2017

EDITORIAL

DOSSIER
Psicomotricistas reflexionan sobre la educación por el movimiento
L. Martínez, X. Forcadell, L. Moya, G. Heras, E. Bru, M. Llecha, C. Sánchez, M. Pérez y M. Anton

El trabajo corporal en la formación personal, punto de partida de la observación en la Práctica Psicomotriz Educativa
Natalia Monge Gómez

ESPACIO ABIERTO
Universos paralelos. El juego de significados en la sala de psicomotricidad
Ángel Hernández Fernández

ENTREVISTAS: Montse Anton
Manel Llecha

ELLOS Y ELLAS OPINAN
El arte de dar y recibir compartiendo experiencia
Montse Vallès

LECTURAS
Psicomotricitat, escola i currículum
Josep Rota

Conciencia sensorial
Sara Manchado

TEMAS DE PSICOMOTRICIDAD
Los fantasmas de acción
Josep Rota

INFORMACIONES

EDITORIAL OCTAEDRO

ESPECIALIDAD EN EDUCACIÓN

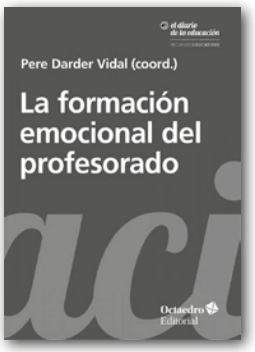
Libros sobre educación artística y lenguajes corporales

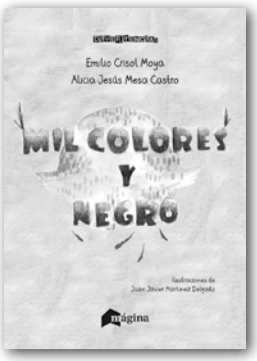
Bailén, 5. 08010-Barcelona. Tel.: 932464002. www.octaedro.com

NOVEDADES INVIERNO-PRIMAVERA 2017-18

Temas de salud y de educación

Apropiados para profesionales, profesorado y familias





LA CLÍNICA A L'ESCOLA PSICOMOTRICITAT

Espacio de observación, diagnóstico e intervención psicológica.

Terapia integradora con el niño, su familia y la escuela.

Niños, Adolescentes, Adultos y Familias

TGD, Dislexias, déficits de atención, Trastornos de conducta y carácter

Trastorno espectro alcoholismo fetal.

Especialista en Psicología Clínica Col.1819
Acreditada en capacitación psicomotriz (app 172)
Experta en Psicología de la Educación por el COPC
Máster en Modelo sistémico aplicado a familias. EMDR
EuroPsy Specialist in Psychotherapy y EuroPsy Psychologist (S-EAC PT) - EFPA- COPC

Montserrat Monterde
GRANOLLERS -08401-: **Roger de Flor, 63, 5º A (Familias, niños, adolescentes y adultos) Sala de psico**
BARCELONA – 08036 -: Córcega, 240, 2n.1a. (Familias, adolescentes y adultos)
E-mail: monterde@mdosm.es - Tel. 629 91 82 48 web: monterde@mdosm.es