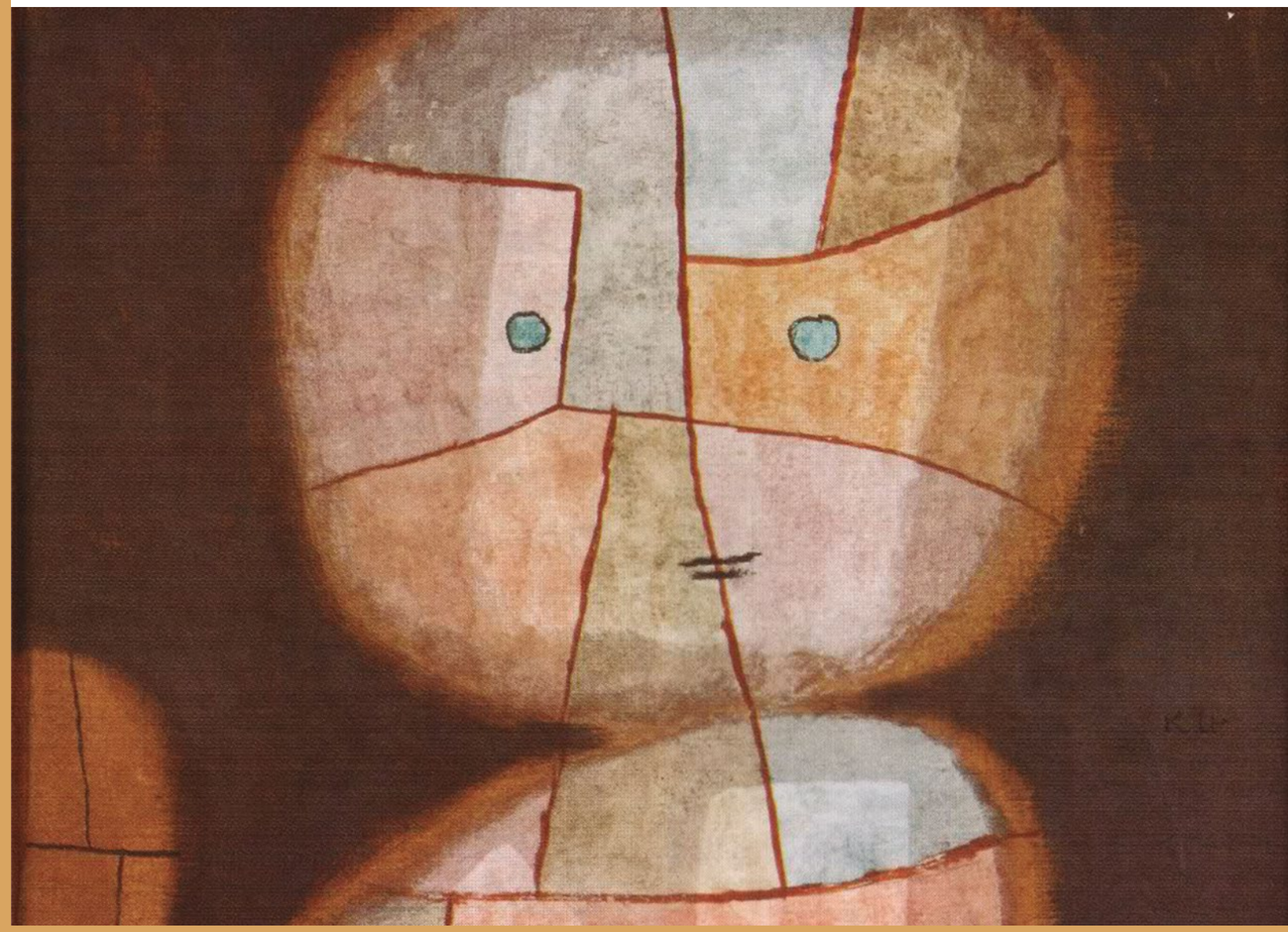
linedarte

REVISTA ESPECIALIZADA
EN PSICOMOTRICIDAD

app asociación profesional de psicomotricistas

PUBLICACIÓN SEMESTRAL
JULIO 2018
NÚMERO 41
PVP: 6 €



- Elementos clínicos para una psicomotricidad psicoterapeutica
- Abordaje terapéutico en niños y niñas con inhibición psicomotriz
- Jugar con el miedo
- Ultimas justificaciones
- Prácticas Restaurativas
- La sesión de psicomotricidad, una gran área transicional
- Actuar, jugar, pensar

app asociación profesional de psicomotricistas

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

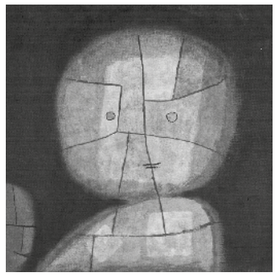
TARIQA PSICOMOTRIU S.L.
Malgrat 116, planta baixa · 08016 Barcelona
Tel.: 93 3520219 · Cif: B 65316648
tariqa.psicomotriu@gmail.com

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. "Busto de niño", 1933

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

Colaboraciones
Giuseppe Benincasa, Simone Brageot, Txell Gimeno, Sara Manchado, Oscar Prat, José Ángel Rodríguez, Josep Rota, Iolanda Vives

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 Elementos clínicos para una psicomotricidad psicoterapeutica
José Ángel Rodríguez

9 Abordaje terapéutico en niños y niñas con inhibición psicomotriz
Txell Gimeno

ESPACIO ABIERTO
15 Jugar con el miedo
Giuseppe Benincasa, Sara Manchado

ELLOS Y ELLAS OPINAN
21 Ultimas justificaciones
Simone Brageot

OTRAS TÉCNICAS
24 Prácticas Restaurativas
Oscar Prat

TEMAS DE PSICOMOTRICIDAD
30 La sesión de psicomotricidad, una gran área transicional
Josep Rota

LECTURAS
31 Novedades: Actuar, jugar, pensar
Iolanda Vives
Recensión cuentos
Sara Manchado

34 **INFORMACIONES**

Editorial

El pasado 5 de mayo se celebró en Vic, la **IV Jornada de Psicomotricidad** para celebrar los "35 años de formación en Psicomotricidad". La primera mesa redonda se titulaba "Escribir para existir". En ella se presentaron la mayoría de los libros que los y las psicomotricistas más cercanas a nuestro entorno han escrito. Se resaltó la importancia y la necesidad de construir este corpus científico a través de la escritura, por varias razones, una de ellas, y muy importante, es que el futuro reconocimiento administrativo de la profesión de psicomotricista, tiene que estar avalado, entre otras cosas por un fondo bibliográfico que lo sostenga y justifique.

También creemos que el escribir sobre nuestra práctica es esencial, además de un signo de maduración personal.

Pasando a otro tema, el dispositivo espacial y temporal de la sesión de psicomotricidad se divide fundamentalmente en tres tiempos: el primer tiempo de expresividad motriz, el segundo tiempo la expresividad plástica y el tercer tiempo de expresividad verbal, a través de la palabra hablada o escrita. Sabemos que la sesión de psicomotricidad, organizada de esta manera, ofrece un itinerario de maduración, que va de la acción motriz al pensamiento, del placer de hacer al placer de pensar, dicho de otro modo: la intervención psicomotriz acompaña y favorece la maduración psicológica de la persona. Sostiene y reconoce la expresividad del niño y niña a través de su movimiento y acción motriz, le acompaña para que sea cada vez más capaz de representarse, prescindiendo de su movimiento y acciones físicas. Es decir, a través de su expresividad plástica y verbal.

Cuando hablamos de la evolución corporal en el ámbito de la psicomotricidad, hablamos de una progresión que va desde un cuerpo vivido hasta el cuerpo conceptualizado. En este momento, nos toca a nosotros, los y las profesionales psicomotricistas, conceptualizar sobre el cuerpo. Y hacerlo por escrito. Este es un rasgo significativo e importante del buen nivel de nuestra profesión.

Os recordamos una vez más, que nuestra revista es una excelente plataforma a través de la que podemos mostrar todos nuestros trabajos.

Elementos clínicos para una *psicomotricidad psicoterapéutica*

(disquisiciones terminológicas y aplicadas)

José Ángel Rodríguez Ribas

Médico. Psicoanalista. Psicomotricista. Dr. En Psiquiatría. Formador de la PPA en la Universidad Isabel I, y a la Asociación para la Expresión y la comunicación (AEC/ASEFOP).

Este es un tema que surge periódicamente en la medida en que la investigación en psicomotricidad se va haciendo más extensa y rigurosa, y el ámbito de aplicación de nuestra práctica va extendiendo sus labores en función de sus ámbitos de aplicación, de la apertura de nuevos dispositivos asistenciales, del valor de determinadas afecciones, la relevancia de determinados paradigmas, etc.

Pero es cierto que ya en numerosos escritos fuimos haciendo notar la progresiva presencia de nuestros especialistas en áreas que no eran las habitualmente implementadas[1]. Es así como, lenta pero indefectiblemente, con el tiempo, se ha ido configurando un campo novedoso que rebasa ampliamente el campo de la denominada "terapia psicomotriz" y que queremos poner en relación con una "clínica psicoterapéutica".

Si en las definiciones canónicas la terapia psicomotriz se dedica al abordaje de ciertos trastornos graves y deficitarios, este acotamiento no deja de ser absolutamente problemático. Y esto por varias cuestiones. Por un lado, porque se constriña el ámbito de la terapia al abordaje psicomotor a condición de que sea individual: ¿sería terapia un abordaje "psicoeducativo" de una deficiencia mental siempre que fuera individual? Por el contrario, ¿no sería posible hacer un tratamiento grupal en adolescentes o adultos, máxime si sufren por ejemplo un trastorno mental grave? Lo cierto es que *el abordaje terapéutico no solo depende del número ni la edad, sino, sobre todo, de su patología y del modelo con el que se observe y escuche a los pacientes*. Si a eso le sumamos el hecho de que *"terapia"*, hoy en día, *remite casi a cualquier cosa que permita obtener efectos beneficiosos,* iremos viendo cómo dicha acepción nos sitúa en un terreno sumamente resbaladizo e indefinido. Por su parte, la palabra *"ayuda"* de ascendencia gala y cierta connotación conmiserativa, tampoco es que sitúe mejor nuestra labor. Los apelativos *"reeducación"* o *"rehabilitación"* psicomotriz, poco tienen que ver con nuestra pretensión.

Sigamos perfilando. Entonces ¿le llamaremos *psicomotricidad psicoterapéutica*

1. Un ejemplo: Si resulta evidente que en la anorexia nerviosa la sintomatología dominante, aparte de una alteración notable de los hábitos de ingesta, es la de una alteración de su imagen corporal con todo el cortejo fantasmático y pulsional que le acompaña, ¿por qué de la anorexia mental se ocupan numerosos profesionales como psicólogos, nutricionistas, psiquiatras, psicoeducadores, endocrinos, etc., (sigue)

pero no, precisamente, aquellos que abordan los trastornos somatognósicos y cenestopáticos de la imagen, del esquema y la fantasmática corporal, es decir, nuestros practicantes? Y como este, numerosos ejemplos más.

o *psicoterapia psicomotriz*? ¿*Psicomotricidad clínica*? ¿O *psicomotricidad terapéutica* en adolescentes y adultos? ¿Por qué no denominarle *práctica psicomotriz psicoterapéutica* o, incluso, *psicoanálisis aplicado a la psicomotricidad*? Una *ayuda psicomotriz psicoterapéutica*, sin dudarlo, resaltaría nuestra filiación aucouturiana pero queda un tanto redundante nominalmente. Lo de *psicoanálisis aplicado a la psicomotricidad* es rigurosamente cierto y hace bien poco, en la contraportada de un texto[2], aclaramos que *no existe una psicomotricidad psicoanalítica como tal.* Ciertamente ambas disciplinas, a pesar de mantener una similar concepción del *sujeto en su cuerpo* y animar una tecnicidad aplicada, son diferentes y no se confunden. Pues, aunque se pueda hablar de *psicoanálisis aplicado* en la medida que su teoría y algunos de sus principios se extrapolan a nuestra labor debido a que sus fundamentos están ya en la base de nuestra concepción, sobre todo en la psicomotricidad llamada *vivenciada y relacional*, no todos los practicantes se adscriben a ellos con el mismo entusiasmo. Con ese bagaje inicial, hace tiempo (2006 y 2009) enunciamos algunos principios (2013: 209)[3] para una emergente *ayuda psicomotriz psicoterapéutica*. Con lo que el gran objetivo de una ayuda psicomotriz psicoterapéutica es el de "crear las condiciones que posibiliten que el sujeto dé una significación --comprensión— diferente a sus producciones (actos o dichos, juegos o palabras), para poder situarse de otra manera en su vida (frente a su deseo y su goce fantasmático)" (Rodríguez Ribas. 2005).

2. Rodríguez Ribas, J. A. (2017). Psicoanálisis para psicomotricistas. Buenos Aires: Corpora.

3. Que también se pueden encontrar de manera ampliada en el capítulo X y, sobre todo, en el XI, el XII y el XIII de La práctica psicomotriz en el tratamiento psíquico, de este autor (Ed. Octaedro. 2013. Barcelona).

A continuación, algunas notas sobre el asunto:

1. La Práctica Psicomotriz psicoterapéutica (o psicoterapia psicomotriz), es psicomotricidad.
2. Insiste en los fundamentos de la propia práctica.
3. Profundiza en la movilización fantasmática y pulsional por la vía del cuerpo, el movimiento, la expresividad y la palabra.
4. Mantiene el dispositivo de formación personal, profundizando y con variaciones que le son originales y específicas.
5. Prosigue la tradición y orientación de otras psicoterapias y prácticas corporales.
6. Estaría indicada (en principio y a falta de investigar) para numerosos malestares y sintomatologías --incluidos algunos hasta ahora no explorados-- de los que sí existe evidencia probada sobre la idoneidad de su aplicación.
7. Requeriría de una formación en la ayuda psicomotriz terapéutica, una familiarización en la formación personal de la Práctica Psicomotriz, una profundización en el propio análisis personal, poseer competencias en los fenómenos grupales bajo una perspectiva psicodinámica.
8. No se aconseja, por el momento, un abordaje individual en la Práctica Psicomotriz Psicoterapéutica. Aunque nada descarta que pudiera llegar a darse, a falta de mayor experiencia contrastada.

Lo de *psicoterapia psicomotriz* en la clínica también resulta problemático. Es cierto que, primordialmente en Europa, la terminología clínica de la psicoterapia se refiere a toda aquella práctica que ejerce un practicante sanitario habilitado en un dispositivo hospitalario o comunitario. Pero la expresión *clínica* –desde J. Bergés en los lejanos 70, y difundida por E. Levin en Latinoamérica– aplicada desde la psicomotricidad, ofrece el hecho diferencial de *incluir la observación y la emisión de una hipótesis diagnóstica* y, no menos importante, regirse por *la tradición clínica* -tanto estructural como nodal- *sostenida actualmente*, y casi en exclusiva, por el *paradigma psicoanalítico*.

> La *clínica psicomotriz* encuentra su sentido y su finalidad al ofrecer un espacio terapéutico en el que desplegar la experiencia corporal, para que aquello que se presenta como síntoma, disfuncionamiento, o malestar en el cuerpo de un niño, adolescente o adulto, sea comprendido como un *padecimiento del sujeto* (Bergés, 1998: 56)[4].

Lo que supone de manera explícita, que si bien *no toda terapia tiene una orientación clínica, toda psicoterapia no puede sino serlo.*

¿Cuáles serían, a nuestro entender, los fundamentos que estarían en la base de una *clínica psicomotriz psicoterapéutica*? Simplificando, podríamos enunciar algunos de ellos, que no son sino los propios del descubrimiento freudiano:

1. *Los cuerpos, y el juego, no nacen, sino que se hacen* históricamente *de su conocimiento y de su no-saber* (inconsciente). Por eso *no existe "El" cuerpo, sino cuerpos (hablantes), uno por uno.* Y justo por ello, en cada cual, *no-hay una relación directa causa-efecto.*
2. El cuerpo *–deseo y pulsiones– está estructurado como un lenguaje. Las palabras son materiales y los materiales son palabras.* Ambos son polisémicos y con un valor libidinal singular.
3. Los *síntomas son formaciones de deseos reprimidos inconscientes.* En este sentido, *no hay ganancia sin pérdida.* Para que emerja el deseo algo del goce debe desprenderse y cifrarse. En el vaciamiento de goce surge la posibilidad que el sujeto corporizado pueda constituirse y también "curarse".
4. *El juego es una articulación singular* –somática y semántica– pulsional, fantasmática y sintomática.
5. *Lo que resuena en los cuerpos es el goce del «otro», en el fantasma* de cada cual; es decir, la percusión de las palabras sobre el cuerpo. *En el "otro" encontramos la metáfora de nuestro goce propio.*
6. *Acción y dicción no son más que modalidades escriturales*, es decir, de la huella, los trazos, que dejó en nuestro cuerpo la inscripción de un universo simbólico. Por tanto, *cada sujeto muestra su modalidad escritural.* Unos haciendo y otros, diciendo. *Hay escrituras en el espacio --juego, motricidad-- y otras, bidimensionales: expresividad plástica o gráfica.*
7. *El practicante es un «lector» y «puntuador» de diversas escrituras* y lenguajes expresivos. De esta manera, *acompaña al paciente a encontrar una causalidad* –que, insistimos, nunca es directa– para *elaborar un nuevo saber-hacer con su deseo y goce.*[5]

Si el psicoanalista trata, fundamentalmente, de *sintomatizar el goce fantasmático*, el psicomotricista pondrá el acento, junto a lo anterior, en *fantasmatizar la pulsión para poder descifrar el deseo que emerja de la formalización sintomática.*

De esta manera, la *psicomotricidad psicoterapéutica aplicada al ámbito clínico atiende* prioritariamente a la *psicopatología de la subjetividad corporizada* –trastornos de personalidad, afecciones psicosomáticas, conducta y comportamiento (neurosis, perversiones, psicosis, autismos), junto a los *síntomas somáticos que afecten a la esfera psíquica*, desde una orientación *psicodinámica y psicoanalí-*

4. Bergés, J. — (1998a) Conferencia "Estructuración psicomotriz y aprendizaje", dictada en Buenos Aires durante las 2ª Jornadas de reflexión teórico-clínica en Psicomotricidad. (Traducción: Laura Lambert. Material de estudio. Publicado en 2004 en http:/www.freud-lacan.com/, título en francés *Sur la Psychomotricité*). Agradezco el recordatorio y amable debate con Mónica Beatriz Rodríguez (UNTREF) desde su tesis inédita: *Entramado somatopsíquico. Donde el organismo era, mi cuerpo deberá advenir,* (2015). Tesis de Maestría en Psicoanálisis por la UK.

5. En este sentido, tanto la psicomotricidad como el psicoanálisis no dejan de ser "auto terapias" con la imprescindible condición de la presencia de otro.

tica, en *todas las edades* e *interviniendo individualmente o en pequeño grupo*.

Quedaría por discernir diferencialmente las indicaciones -y contraindicaciones- de cada modalidad, amén de numerosas patologías psíquicas por investigar aún.

Todo un prometedor camino a desbrozar, sabiendo que tal y como enunciamos en su momento, "el futuro de la psicomotricidad, como ya sabemos, dependerá fundamentalmente del deseo de sus propios practicantes".

Abordaje terapéutico en niños y niñas con inhibición psicomotriz*

"Sólo hay un principio motriz: El deseo"
(Aristóteles)

Txell Gimeno

Terapeuta ocupacional infantil
Psicomotricista especializada en terapia
https://txellgimeno.com

¿De dónde surge el deseo de acción en el niño/niña? ¿Aparece a partir de la falta? ¿Qué papel tiene el otro en la aparición del "deseo de hacer y de ser" del sujeto?

Si partimos de la idea de que: "Es en relación al deseo del otro que el deseo del sujeto se va configurando", podemos pensar en la importancia del posicionamiento subjetivo implícito del "otro" en la construcción e identidad del sujeto.

Si nos situamos en los orígenes, el cuerpo del feto en el vientre materno, está totalmente indiferenciado; es una parte no separada del cuerpo de la madre, se siente rodeado por el líquido amniótico que le da una sensación de globalidad fusional difusa e ilimitada. En estas condiciones el "yo corporal" no puede existir, el feto no puede percibir límites entre el interior y el exterior, entre el yo y el no-yo. Además todas sus necesidades fisiológicas están cubiertas. No tiene deseos, ni frustraciones, así

pues, podríamos decir que el deseo aparece cuando hay una falta, es decir, cuando está en el vientre materno lo tiene todo cubierto, vive en un estado de bienestar y de completud del que no surge nada más. "No es nada y lo es todo" (André Lapierre y Bernard Aucouturier, 1980).

*. **Nota de la correctora:** Este artículo incluye el lenguaje de género y para que no se haga pesada su lectura mantiene las correspondencias gramaticales en femenino, pero por descontado sirve para los dos géneros.

El abordaje terapéutico tendrá el objetivo de acompañar al niño/niña a pasar de la fusión a la separación. "La pérdida de fusión corporal, la pérdida del cuerpo del "otro" como complementariedad de su carencia es lo que permitirá al niño el acceso a lo simbólico y en especial al lenguaje" (André Lapierre y Bernard Aucouturier, 1980).

Con el nacimiento, este estado de globalidad fusional se ve perturbado y es a partir de ese momento que se crea un vacío, una sensación profunda y difusa de pérdida, de carencia, de incompletud. El recién nacido ha pasado de tenerlo todo a depender totalmente de otro ser humano, a tener que hacer demandas para satisfacer sus necesidades, tendrá vacíos. Esta pérdida de globalidad fusional no asegura la separación del yo y el no-yo, sino que exige una disociación perceptiva entre las sensaciones provocadas por el exterior y las sensaciones internas. Esta disociación no es innata, sino que será adquirida a través de la experiencia.

El contacto fusional con la madre no puede ser ni es permanente. Hay momentos de ausencia, que el bebé los vive primeramente como un sufrimiento, como una pérdida y con angustia. Todavía no ha adquirido la permanencia del objeto y por lo tanto vive la ausencia de la madre como una desaparición total, una "muerte". La búsqueda del otro, es decir, del cuerpo del otro, quedará profundamente fijada en el inconsciente del bebé.

El niño i la niña necesitan primero ser para poder hacer, es decir, para transformar su mundo exterior a través de la acción necesitarán construirse como un ser separado del otro, con un interior afectivo seguro y estable. Desde la terapia psicomotriz nos interesa y ponemos la mirada en la falta de ser, es decir, en el fantasma original a partir del cual se articulan todas las potencialidades del deseo. Es importante tener esta mirada, en la ayuda terapéutica a niños y niñas con inhibición psicomotriz, pasar de poner la mirada en aquello que les falta para conquistar el desarrollo esperado (una mirada más intervencionista) para poder ver qué necesitan para ser ellos/ellas mismas, y no aquello que nos gustaría que fueran. Necesitan la mirada, las palabras y los reconocimientos del "otro" para ser. Están en proceso de diferenciación y por lo tanto la terapia tiene que ir encaminada a ayudarles a construirse como sujetos activos y separados del "otro".

El abordaje terapéutico tendrá el objetivo de acompañar al niño/niña a pasar de la fusión a la separación. "La pérdida de fusión corporal, la pérdida del cuerpo del "otro" como complementariedad de su carencia es lo que permitirá al niño el acceso a lo simbólico y en especial al lenguaje" (André Lapierre y Bernard Aucouturier, 1980). Para que el niño/niña pueda separarse y encontrar su propio deseo tendrá que haber sentido el placer fusional en relación con el "otro", ya que es primordial para su futuro desarrollo psicomotriz. Cuanto mayor haya sido el placer fusional, más grande será la frustración, pero también será mayor el deseo de investir en el espacio fusional. Un niño/niña que no ha podido experimentar suficientemente el placer fusional tendrá afectada la dinámica del deseo. La madre le ofrecerá experiencias de ilusión, que le permitan vivir la omnipotencia de dominio hacia ella, pero la fusión total lleva a la confusión, por lo tanto, posteriormente deberá desilusionar al bebé de forma gradual, para que tome conciencia de un yo separado del cuerpo materno. Tendrá que recibir momentos de espera y frustración, que le permitirán entender que hay un dentro y un fuera, la existencia de un tiempo y un espacio externo a él, que favorecerá su desarrollo psíquico.

En la constitución del vínculo materno el tacto, el contacto suave, el olor de la piel, la calidez, el movimiento rítmico del cuerpo, la mirada, la sonrisa y la voz, tienen un lugar primordial en la constitución de la estructura psíquica del niño/niña. Ajuriaguerra sostiene que sus características activan, modelan y sustentan las conductas de apego de la madre. Es decir, él no cree en un instinto maternal, sino que es realmente el bebé quien crea y organiza el amor materno. Ajuriaguerra da un gran protagonismo a la manera que tiene de vincularse la madre con él, así pues, podemos llegar a la conclusión de como el cuerpo y las pocas reacciones psicomotrices de los niños/niñas con inhibición psicomotriz influyen, según este autor, en la manera de como la madre se ha relacionado con él/ella, lo ha sostenido, le ha hablado, en definitiva debemos de tener muy presente la importancia del diálogo tónico-emocional que se establece entre ambos desde el momento del nacimiento.

Winnicott (1969) nos habla de lo mismo, pero con otros términos, habla del "handling" (las caricias, la manera de cogerlo, el contacto, las manipulaciones...) y el "holding" (el sostén , los apoyos y la contención) como elementos constituyentes de la personalidad del niño/niña. Es importante y necesario para su desarrollo que viva intercambios cuerpo a cuerpo, que comporten al mismo tiempo situaciones de frustración y de exigencia. La manera

que tiene la madre de sostener y manipular su cuerpo, le provocaran sensaciones de seguridad y confianza, que darán lugar a un vinculo seguro, clave para poder ir hacia la exploración y el descubrimiento del mundo que le rodea. La relación que establece con el adulto influye en la constitución de un sujeto activo, sensible, con iniciativas, capaz de pensar y en definitiva con deseos propios. El niño/niña con inhibición psicomotriz, tienden a presentar muchos miedos e inseguridades, que le llevan a la inmovilidad y a la pasividad, por lo tanto es necesario ofrecerles un entorno y un vínculo seguro, que les dé la suficiente seguridad física y afectiva para abrirse al mundo y a los otros.

En la constitución del vínculo materno el tacto, el contacto suave, el olor de la piel, la calidez, el movimiento rítmico del cuerpo, la mirada, la sonrisa y la voz, tienen un lugar primordial en la constitución de la estructura psíquica del niño/niña. Ajuriaguerra sostiene que sus características activan, modelan y sustentan las conductas de apego de la madre.

Entre el adulto y el bebé hay un espacio de acción común, que Winnicott denomina transicional. La sala de psicomotricidad tiene esta función, ya que es un espacio transicional donde podrán mostrar su subjetividad y a partir de la comprensión de su expresividad psicomotriz y de una historia de relación con la terapeuta, podrán ir descubriendo una manera de hacer propia, separada del deseo del otro. Ahora bien, para llegar a este punto el niño/niña tendrá que haberse sentido respetada como sujeto y la terapeuta deberá acoger todas

sus producciones aunque en ocasiones no sean las esperadas. Tenemos que dar tiempo al niño/niña para que realice los juegos que le son propios, respetando su propio proceso y sólo situándonos desde esta mirada podremos conocer su propia subjetividad. Las dificultades de los niños/niñas que tratamos en terapia, no tienen que ser nunca un pretexto para dejar de ser niños/niñas. Debajo de sus limitaciones y/o dificultades hay aspectos extraordinarios. Si los adultos que nos relacionamos con ellos/ellas, somos capaces de resonar menos con la contratransferencia invadida por nuestros miedos y angustias, podremos ver su auténtica realidad, acercándonos con una mirada que no refuerce ni juzgue, sino que acompañe.

Los niños/niñas, y sobre todo las que son más pasivas y menos situadas en la acción, deben sentir que tienen algo que dar al otro, puesto que sino podemos caer en el error de querer "dar", "aportar" "llenar" al niño/niña para suplir la falta. Si solo se sitúa, desde la posición subjetiva del "recibir", se irá construyendo una imagen corporal basada en la incapacidad y la dificultad.

"Dar es querer ser recibido, ser aceptado simbólicamente en el espacio del otro y ser escuchado y comprendido es penetrar en el pensamiento del otro". (André Lapierre y Bernard Aucouturier, 1980).

La terapeuta deberá ofrecer una gran actitud de respeto, escucha y disponibilidad plena para ver de que nos habla y nos muestra el niño/niña de su mundo interior. Cuando sienta y crea que puede entrar en diálogo con el otro (dar y recibir) es cuando entrará en relación, sino será un puro objeto de la intervención del adulto.

La imagen corporal del niño/niña se construye en relación con las otras y su entorno. Las experiencias sensoriomotrices que experimenta, y particularmente las globales, en las cuales se compromete la totalidad del niño/niña son la base de la construcción de dicha imagen. Son situaciones de equilibrio y desequilibrio, de balanceos, saltos, caídas que le provocan sensaciones de vértigo, de desorientación, de pérdida de la estabilidad corporal. El adulto es el que facilita, reconoce y favorece que él/ella vaya tomando una consciencia global de su propio cuerpo.

Las actividades psicomotrices que irá teniendo en un entorno rico y libre de movimiento están cargadas de muchas sensaciones propioceptivas e interoceptivas, centradas en el placer narcisista del niño y son básicas para la construcción de un yo corporal unificado y autónomo, condición previa a la identidad corporal. Los niños/niñas con inhibición psicomotriz y pasividad motriz las ponen poco en juego, por lo tanto deberemos ofrecérselas.

¿Qué relación puede haber entre el tono muscular y el deseo de ocuparse? ¿De pasar a la acción?

El cuerpo del sujeto nos comunica, nos habla, expresa emociones; un cuerpo en acción y disfrutando nos habla de placer, de deseo. En cambio un cuerpo quieto e inactivo, nos evoca a la apatía, la tristeza, el miedo, la falta de interés, la inmovilidad, cosa que resta potencia de acción. En terapia nos encontramos con niños/niñas pasivas, deprimidas, encapsuladas, que no invisten con su cuerpo, que no disfrutan y otras que pasan a la acción con placer, comunican con su cuerpo alegría; son cuerpos vivos.

Podríamos decir que el origen del deseo de actuar está en la génesis de los fantasmas de acción, representaciones inconscientes de la acción, que surgen de las primeras relaciones del bebé con su entorno y representan su deseo de recuperar el objeto y actuar imaginariamente sobre él. Desde la práctica psicomotriz, hablamos de los engramas, que se constituyen a partir del diálogo tónico con la madre y forman parte de la estructura tónico-afectiva básica de cada individuo. La madre resuena con su bebé; la sensorialidad, las posturas, los gestos y las emociones cambian del mismo modo que su actitud psicológica. La madre transforma a su bebé al responder satisfactoriamente a sus necesidades y él/ella la transforma con su disponibilidad para recibir y para actuar con ella. Si la comunicación tónica y emocional no es fluida, quedará afectada a nivel del tono muscular. Si el bebé da una respuesta pobre a la madre, la respuesta de la madre hacia él también se verá afectada. En estos casos, puede dar lugar a una relación basada en el sufrimiento y la preocupación.

El bebé va inscribiendo sus vivencias tónicas y las va engramando en su cuerpo, dando lugar a los engramas de acción y de inhibición.

Los engramas de acción son aquellas experiencias de satisfacción–insatisfacción, las cuales provocan unas transformaciones a nivel tónico y sensorial, que dejarán huellas en el cuerpo del bebé de manera inconsciente, son de orden no verbal, son "mnésias" corporales de movimientos, ritmos, contactos, temperatura, olores, sueños, colores, formas. Son la base del afecto de placer. Los engramas de acción están relacionados con las ganas de querer conocer y descubrir el mundo. También posibilitarán al niño que se pueda calmar frente a la espera (Camps Llauradó, 2007). Si un bebé establece un diálogo tónico suficientemente bueno y se le ofrece un vínculo seguro, se podrá ir diferenciando, perdiendo la fusionalidad con la madre e ir tomando conciencia de su "yo". Podrá entrar en relación con todo lo que hay fuera de él y se irá construyendo una unidad corporal que le hará sentir que hay un continente, un "yo". El éxito de acción del bebé depende del placer de la madre cuando él actúa sobre ella y este hecho condiciona su evolución. Efectivamente un medio maleable y transformable garantiza la evolución del niño, y continúa siendo válido para toda la vida. (Aucouturier, B. 2004).

Cuando el bebé experimenta frustración al no satisfacer sus necesidades, siente displacer o sufrimiento en determinadas zonas de su cuerpo, estas experiencias dolorosas se engraman creando un bloqueo que detiene o inhibe la circulación de los engramas de acción y el afecto del placer. Son estáticas y constituyen el afecto de displacer. Les llamamos engramas de inhibición (Camps Llauradó, 2007).

Podemos concluir que la terapia psicomotriz puede ayudar a los niños/niñas con pasividad o inhibición psicomotriz, acompañándolas a través del juego corporal, a que puedan hacer un retroceso simbólico en su historia, para llegar a los engramas y movilizar todo lo que está inscrito en su

Las actividades psicomotrices que irá teniendo en un entorno rico y libre de movimiento están cargadas de muchas sensaciones propioceptivas e interoceptivas, centradas en el placer narcisista del niño y son básicas para la construcción de un yo corporal unificado y autónomo, condición previa a la identidad corporal.

Podríamos decir que el origen del deseo de actuar está en la génesis de los fantasmas de acción, representaciones inconscientes de la acción, que surgen de las primeras relaciones del bebé con su entorno y representan su deseo de recuperar el objeto y actuar imaginariamente sobre él. Desde la práctica psicomotriz, hablamos de los engramas, que se constituyen a partir del diálogo tónico con la madre y forman parte de la estructura tónico-afectiva básica de cada individuo.

tono muscular. La finalidad principal de la intervención psicomotriz es acompañar la maduración psicológica del niño/niña y posibilitar el acceso a la capacidad simbólica cuando aparecen fijaciones y/o bloqueos en su realidad psíquica. La estrategia es el juego y la relación. Es en la ocupación principal del niño/niña, el juego, que encuentra un gran placer y al mismo tiempo posibilita la adquisición de competencias motrices y coordinativas, posibilita la realización simbólica de sus deseos, permite elaborar ansiedades, es un instrumento de control de las emociones y le ayuda en el proceso de identificación con el adulto. (J.Rota, 2015).

La finalidad principal de la intervención psicomotriz es acompañar la maduración psicológica del niño/niña y posibilitar el acceso a la capacidad simbólica cuando aparecen fijaciones y/o bloqueos en su realidad psíquica.

Bibliografía

- **Aucouturier, B.** (2004) *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz.* Barcelona. Ed. Graó
- **Beneito, N.** (2007). Congreso Educación y Terapia. *Todo empieza por la espalda* (págs. 1-8). Cordoba. Argentina: Pikler Lóczy Euskal Herriko elkartea.
- **Beneito, N.** (s.f.). *El bebé hipotónico.* Pikler-Lockzy Euskal Herriko elkartea.
- **Camps Llauradó, C.** (2007). El diálogo Tónico y la construcción de la identidad personal. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales. Número 25. Vol 7*(1) , 5-30.
- **Lapierre, A. y Aucouturier, B.** (1980), *El cuerpo y el inconsciente en educación y terapia.* Ed. Científico médica.
- **Rota Iglesias, J.** (2015), *La intervención psicomotriz: de la práctica al concepto.* Octaedro.
- **Rota, J.** (2016). De la práctica psicomotriz educativa a la práctica terapéutica. *Revista Entre Líneas. Número 38, diciembre 2016.*
- **Winnicott, D.** (1971). *Realidad y juego.* Ed. Gedisa.

Jugar con el miedo

Giuseppe Benincasa

Hacemos aquí una breve referencia a la interesantísima conferencia que realizó el Dr. Giuseppe Benincasa, así como el posterior coloquio que tuvieron lugar en la IV Jornada de Psicomotricidad organizada por la AEC y la Universidad de Vic, con el título *"Jugar con el miedo"*, el día 5 de mayo de este año.
Fue un placer escuchar sus palabras a través de la traducción de Katty Homar y también las aportaciones de los y las asistentes que enriquecieron el debate. Sus aportaciones nos sirvieron para reflexionar sobre cuestiones importantes en la constitución del psiquismo y de las consecuencias que se derivan cuando fallan algunas de las cuestiones básicas en esta gran tarea.

Sara Manchado Hueso
Maestra
y psicomotricista

Mary Ángeles Cremades, que presentó a Benincasa, nos situó la jornada como lugar de encuentro para extender la idea de cómo la psicomotricidad tenía una influencia tan importante para la vida personal y profesional de los psicomotricistas. Y nos presentó al doctor italiano como persona profundamente culta y humana, que nos hablaría de un tema tan humano como son los miedos.

Como afirmación inicial, dijo que según las edades los niños tienen miedos diferentes: están los miedos que se refieren al cuerpo, porque el niño hasta que construye una imagen de sí mismo, hasta que llega la unidad corporal hacia los tres años, tiene angustias de desintegración profunda; al principio, el niño tiene la necesidad de integrar un cuerpo que contiene, un cuerpo que está en relación con la madre, un cuerpo que ejercita la motricidad. Entonces puede haber miedos, angustia de perder el contacto físico con la madre, angustia de no poder integrar el cuerpo como una envoltura que contiene algo.

También hay unas angustias que aparecen cuando el niño empieza a controlar los esfínteres: son angustias fisiológicas que el niño pasa obligatoriamente, cuando descubre que su cuerpo puede controlar lo que mete dentro y lo que saca fuera (es decir, la boca y el ano), supera la angustia de disgregación corporal. Pasa lo mismo con el esfínter vesical, en el que se incluye el con-

Cuando el niño controla lo que come y también controla los esfínteres, consigue esta unidad corporal. Hasta que no la termina de construir tiene miedo de ser devorado, absorbido por alguien; y estos miedos son miedos fisiológicos.

trol de la dimensión temporal; el control de la caca sucede abriendo y cerrando, mientras que el pipí se controla de otra manera: abro, lo tengo que mantener durante un cierto tiempo y después cierro. Cuando el niño controla lo que come y también controla los esfínteres, consigue esta unidad corporal. Hasta que no la termina de construir tiene miedo de ser devorado, absorbido por alguien; y estos miedos son miedos fisiológicos.

Cuando los supera y, por tanto, tiene una unidad corporal, ya no tiene miedo a ser devorado, no tiene miedo a los animales grandes. Pero paradójicamente empieza el miedo a los animales pequeños, insectos, arañas, etc. ¿Por qué tiene miedo de que estos animalillos se le metan en el cuerpo? Porque él no los puede controlar.

Cuando supera también esto, siente la unidad corporal y a continuación vienen otros miedos. Por ejemplo, el de perder la relación con la madre, una relación que es un afecto de amor: cuanto más valor damos a una persona, tú para mí eres importante, yo soy más dependiente de ti; si tú me das amor, yo dependo de ti. Esto es muy importante tenerlo presente para el niño pues cuanta mejor relación tiene con su madre, más miedo tiene a perderla. A eso le llamamos angustia de separación.

La capacidad del terapeuta tiene que conseguir individualizar estos miedos y situarlos en la fase específica evolutiva; debe preguntarse si hay un miedo referido a la etapa de la construcción del cuerpo, o a la de construcción de la relación, o a la del significado del mundo; debe preguntarse qué cosa sucedió.

Un cuerpo bien construido en una relación afectiva válida da sentido a la vida relacional y afectiva, que ayuda a construir una imagen del mundo, el sentido que tiene el mundo para el niño. Hay una necesidad de mantener una vinculación, una necesidad de mantener una identidad corporal respecto al otro, y aparece un funcionamiento mental que intenta ordenar el mundo, lo que sucede fuera de sí, buscando el porqué de que las cosas sucedan de esa manera: es el nacimiento de la inteligencia del niño, dar un sentido al mundo, como definió Piaget. Pero el niño no va a conseguir dar un sentido al mundo que le rodea si no se traslada en el tiempo; así construye el mundo.

Todos los obstáculos para cumplir con estas etapas evolutivas llegan consigo miedos. En todo este proceso en que el niño construye el cuerpo, la relación afectiva y da un sentido al mundo, es esencial reconocer las emociones que siente y, para ello, es necesario, no solo que la madre o persona que le cuida pueda reconocer las emociones del niño, sino también las suyas propias en la relación con él. Si hay una interrupción en este proceso articulado que parte del cuerpo, que se refiere a la relación y que construye un mundo externo, aparecen miedos puntuales.

La capacidad del terapeuta tiene que conseguir individualizar estos miedos y situarlos en la fase específica evolutiva; debe preguntarse si hay un miedo referido a la etapa de la construcción del cuerpo, o a la de construcción de la relación, o a la del significado del mundo; debe preguntarse qué cosa sucedió. De la intervención en este punto nace el verdadero proyecto terapéutico. Con este esquema de referencia conceptual podemos confrontarnos con lógica a estas emociones que van a poder enriquecer el pensamiento. La intervención que se va hacer a partir de esta detección, va a ser individualizada y no grupal.

Otro elemento que entra en este proceso es el siguiente: un niño no puede ser nunca considerado como un objeto que hay que criar o llenar de contenido. Lo esencial del ser humano, incluso del niño más pequeño, es la capacidad de dar, más o menos consciente: la sonrisa intencionada del niño en torno a los tres meses es un regalo para la mamá. Se inicia la relación sobre la base de que la mamá siente que en ese momento está devolviendo la atención que ha recibido. En este proceso, si no llega este reconocimiento del bebé como dador, se rompe la relación y nacen miedos en el niño, el miedo de perder la relación. Un ejemplo: si observamos a una madre que da de comer a su bebé en torno a los 7 u 8 meses, se puede apreciar si esta mamá le está considerando como dador simplemente por el hecho de aceptar que el niño también le meta la cucharilla en la boca. Todos los niños intentan hacerlo, se incorpora, se añade la intención de donantes recíprocos: yo te doy de comer y acepto que tú hagas como si me dieras de comer. Esto quiere decir reconocerle como individuo capaz de dar. Ninguno de nosotros nos podremos reconocer como capaces de dar si los demás no nos reconocen como capaces de dar, y esto a todos los niveles y a todas las edades; incluso, se puede ver en la docencia: si el maestro no llega a reconocer la capacidad de sus alumnos de darle alguna cosa, de conocimiento, bloquea el deseo de aprender, que no solo se hace pasivamente. Esta es una reflexión que irá apareciendo durante toda la vida, continuamente.

Los miedos aparecen cuando este tipo de relación no se establece.

Después de estas palabras, Giuseppe Benincasa nos invitó a seguir reflexionando sobre el tema, invitación que recogió Mary Ángeles Cremades reconociendo a los asistentes como donantes y proponiéndoles hacer preguntas, algunas de las cuales os transcribimos seguidamente.

Pregunta: En el caso de los niños con autismo, que tienen esta gran dificultad para expresarse, por ejemplo, con la sonrisa, ¿podría darnos una pequeña visión? ¿Cómo podríamos trabajarlo? Sobre todo, en la etapa del primer año.

G. Benincasa: El trabajo con el niño con autismo es extremadamente difícil y pesado. ¿Qué punto de contacto debemos buscar? Podemos intentar buscar en su sensorialidad, en su manera de ligarse al exterior. Hay niños que no miran a la cara; hay otros que se tapan los oídos para no escuchar; otros que se quedan quietos ante distintos estímulos; hay niños que cuando la mamá les ofrece alguna una cosa, cierran los ojos o se tapan los oídos, y hay niños que cuando la mamá les da de comer lo escupen, y luego se meten en la boca trozos de madera. Esto quiere decir que su manera sensorial de funcionar es diferente a la de los otros niños, y la dificultad para los que toman a su cargo a este niño es encontrar la vía sensorial que lo conecte. ¿Por qué? Porque evidentemente no pensamos que el autismo sea un trastorno de la relación con la madre, como en tiempos de Tastin, sino que hubo una desarticulación de las conexiones en las áreas cerebrales sensoriales y del movimiento. Por eso, un imput sensorial puede desorganizar los intentos de organización que el niño hace; toda la organización sensomotriz y también el desarrollo del esquema corporal lleva consigo una inter-conexión entre diferentes áreas cerebrales. Tendríamos que volver a estudiar al neuropsicólogo Luria, que puso en evidencia clarísima que hay áreas primarias, secundarias y terciarias. Las secundarias son las que se conectan con otras y después todas se deben conectar entre sí: las áreas sensoriales se tienen que conectar con las motrices. En los niños con autismo estas conexiones no han funcionado.

Ninguno de nosotros nos podremos reconocer como capaces de dar si los demás no nos reconocen como capaces de dar, y esto a todos los niveles y a todas las edades; incluso, se puede ver en la docencia: si el maestro no llega a reconocer la capacidad de sus alumnos de darle alguna cosa, de conocimiento, bloquea el deseo de aprender, que no solo se hace pasivamente.

Si en una habitación a oscuras metéis la mano en una cesta, en la que hay un poco de todo, pañuelos, caramelos, cigarros, etc., ¿reconocéis los objetos? Sí. ¿A partir de qué edad se reconocen los objetos? Ge-

Con los niños con autismo, no hay una sola tipología; tenemos que encontrar a través de qué canal sensorial podemos ponernos en contacto con él y a partir de ahí intentar construirlo.

neralmente es a partir de los cinco años, porque el cerebro ha madurado y puede unir las sensaciones. Reconozco un objeto a partir de su forma y de su textura porque el cerebro ha conectado las áreas sensoriales y las motrices. A nivel general, esta capacidad se desarrolla fisiológicamente a los cinco años, no antes; si hay un problema neurofisiológico, este desarrollo se produce con dificultad. De ahí la importancia de las conexiones de las áreas sensoriales y motrices. Con los niños con autismo, no hay una sola tipología; tenemos que encontrar a través de qué canal sensorial podemos ponernos en contacto con él y a partir de ahí intentar construirlo.

Corominas habla de una regla de oro: son niños, como tú decías, metidos en un mundo sensorial. Decía que sus acciones son externalizaciones, o sea un aparente sin sentido, externalizar en relación a la externalización. Ella decía que con estos niños es muy importante poder describirles lo que hacen, como una especie de reconocimiento que les llega desde fuera y que otorga significado a este aparente sin sentido de lo que hacen.

Comentario de Rota J.: Puedo añadir alguna cosa. En el mundo de las personas con un funcionamiento autista, me viene a la cabeza lo que dicen personas de aquí, Lucia Viloca o Júlia Corominas, que han dedicado toda su vida a este tipo de trastorno. Corominas habla de una regla de oro: son niños, como tú decías, metidos en un mundo sensorial. Decía que sus acciones son externalizaciones, o sea un aparente sin sentido, externalizar en relación a la externalización. Ella decía que con estos niños es muy importante poder describirles lo que hacen, como una especie de reconocimiento que les llega desde fuera y que otorga significado a este aparente sin sentido de lo que hacen. La persona preguntaba qué hacer. Pues a mí me venía esto, aparentemente sencillo pero que para mí tiene sentido, como un yo auxiliar externo que vendría a suplir estas deficiencias neurológicas de conexiones entre las diferentes áreas que describe Luria.

Benincasa, G.: Lo que me parece una intuición genial de Corominas, J. es que trabajaba sobre la representación mental de las palabras, que la palabra tenga una función de conexión. En mi experiencia esto funciona solo cuando el niño hace esta conexión, pero esta conexión no se produce inmediatamente: cuando un niño empieza a poder poner una etiqueta verbal a la representación de algo, hay dos procesos. Uno es que el niño se pueda representar un objeto, que sea placentero para él, la mamá, el chupete, el juguete, etc. Después, cuando adquiere la función lingüística aplica la etiqueta al objeto, tiene que tener la articulación sujeto-verbo-objeto para tener una representación mínima que permita poner dentro una representación del objeto: la mamá prepara la comida para mí. Si esta función no existe, la función de sustitución del yo no avanza. Es el aparato intelectual y mental que no funciona y no tiene cabida la emoción representada, solo la emoción vivida. Para vivirla ha tenido que explorar el canal emocional, sensorial por el que el niño puede engancharse al exterior para darle una respuesta y a partir de ahí empezar a construir. Como dice Corominas, cuando las áreas existen, pero el niño no consigue conectarlas, el yo auxiliar al principio es intelectual; después llega la condición emocional.

Pregunta: La importancia de que el niño sea dador, en los casos en que los niños llegan al colegio, que llegan de un entorno en los que no se ha trabajado la estimulación y tampoco la parte afectiva, y tienen esa barrera tan fuerte, ¿cómo trabajar para que la rompan y sean dadores, no solo que receptores?

Benincasa, G.: Es el auténtico problema, muy profundo y no educativo, sino terapéutico. ¿Cómo podemos conseguir que las instituciones reconozcan a los niños como donadores, incluso cuando son más pequeños? He visto esto con Santo, A. del instituto Pikler, que me mostró un vídeo en que había una educadora tratando de vestir a una niña de menos de un año. Es el vídeo de moverse en libertad. La niña se podía sostener en pie; la educadora cogió dos vestidos y le preguntó cuál quería ponerse. ¿La niña puede dar una respuesta? No: ¡a su edad no reconoce ni los colores! Pero ¿qué pasa entre la educadora y esta niña? Aquella ofrece a la niña la posibilidad de que pueda decidir y le envía un mensaje: yo te considero capaz de decidir; anticipo una función mental que aún no tienes; con esto en mi cabeza te considero ya capaz de decidir. Este modo de pensarlo concede a la niña poder acceder a esta nueva manera emocional. Si no se produce esto el niño no podrá construir una imagen de sí como capaz de dar. Dar es una elección, así que podrá elegir.

Comentario de Franch, N.: Quiero relacionar lo que se ha dicho. Benincasa hablaba de detectar la modalidad sensorial y Rota, J. de ponerle palabra. Personalmente, por experiencia profesional, encontré una estrategia fantástica que de alguna manera pone en relación: la imitación; o sea, el niño que golpea, es como si me regalara este golpe, y yo golpeo; y otro día y otro y otro. Y al final, después de muchas repeticiones de golpes, acaba mirándome. Este solo es un ejemplo, pero podríamos poner muchos más.

Benincasa, G.: Gracias porque me has hecho recordar una cosa. Sobre lo que has dicho, tienes toda la razón. Parece que en el autismo no funcionan las neuronas espejo. cuando Corominas hacía estas repeticiones, todavía no existía el discurso sobre las neuronas espejo. Ahora, con esta aportación científica, se tiene que probar que esto que tú dices debe funcionar; no siempre, pero a veces sí. No lo hagamos una regla porque no funciona siempre; lo hemos de considerar como una de las posibilidades para entrar en esta conexión y te doy las gracias por habérmelo recordado.

Pregunta: Sobre lo que acabas de decir sobre la capacidad de decidir del bebé, a mí me preocupa muchas veces la expectativa que tiene el adulto sobre la respuesta del niño ante la decisión; y después, creo le que sobrepasa escoger vestido, zapatos, comida, etc. Creo que es un estrés; me da la sensación de que el niño está continuamente a prueba sobre lo que coge, que no coge... No es lo que tomas sino lo que dejas; cuando escoges no es lo que coges sino lo que dejas de coger. Este primer conflicto que ya tiene el niño, cuando escoges desde aquí como una posibilidad, una forma de integración, pienso que hay que ser cauteloso porque podemos crear la idea de que hay que favorecer que el niño escoja todo, y le creamos una angustia. Yo lo he visto también: si pones al niño continuamente en esa situación es estresante.

Parece que en el autismo no funcionan las neuronas espejo. Cuando Corominas hacía estas repeticiones, todavía no existía el discurso sobre las neuronas espejo. Ahora, con esta aportación científica, se tiene que probar que esto que tú dices debe funcionar; no siempre, pero a veces sí.

Benincasa, G.: Lo que la mamá tiene que solicitar y favorecer es la transmisión de la emoción, destacarla, darle un nombre y hacerla circular. La mejor mamá no es la que solamente cuida dándole de comer, vistiéndolo, etc. Debíamos decir que la mamá debe enseñar al niño a soñar.

Cremades M. Á.: Ya que nos hemos adentrado en el terreno de la neurología, no sé cómo entiendes tú, pero lo constato cada vez más frecuentemente que hay niños con edades en que, aunque ya no les toca no toca (5 o 6 años), permanecen con los reflejos primarios activos. Cuando yo empecé en esta profesión, era extremadamente raro y solo lo encontrábamos en las patologías. Es casi una epidemia ¿Con qué lo relacionas?

Benincasa, G.: Hay una serie de alteraciones o trastornos de la organización de la

Sara Manchado Hueso

motricidad, catalogados en el DSM-V, o trastornos de la atención con o sin hiperactividad. No lo sabemos todo, pero hay algo que es orgánico; tanta utilización de pantallas parece que impide que el niño pase de lo sensorial a la acción a través del cuerpo. Está creando una situación perceptiva totalmente nueva en un segundo. ¿Qué saca de todo esto? No utiliza mi actividad motriz para hacer cambiar el entorno.

Una vez acabado el tiempo previsto para el evento, se tuvo que poner punto final, aunque los asistentes habríamos continuado disfrutando mucho más de las palabras, tanto de Benincasa, G. como de los demás participantes.

No lo sabemos todo, pero hay algo que es orgánico; tanta utilización de pantallas parece que impide que el niño pase de lo sensorial a la acción a través del cuerpo. Está creando una situación perceptiva totalmente nueva en un segundo. ¿Qué saca de todo esto? No utiliza mi actividad motriz para hacer cambiar el entorno.

Últimas justificaciones

Simone Brageot
Maestra psicomotricista

En mis artículos editados por esta revista, he intentado apoyar y justificar la propuesta de un cuarto espacio dedicado al final de las sesiones de psicomotricidad a la inmovilización del cuerpo y de la mente, en un momento de silencio y recogimiento. Lo he hecho, primero, basándome en una reflexión racional sobre la energía y en mi propia experiencia, sin la cual, todo lo escrito sería solo un ejercicio intelectual sin valor alguno.

Después, he intentado dar una idea menos subjetiva, incluyendo las palabras clave utilizadas por la tradición del budismo Zen, que propone una práctica milenaria sin añadir dogmas religiosos revelados; es decir, protegiendo la postura laica, y dejando paso al ateísmo u otra religión, sin interferir en ella. Esta libertad y este respeto a las creencias de uno me convencieron para seguir en este camino que encontré beneficioso para todos, especialmente para los niños.

Esta libertad y este respeto a las creencias de uno me convencieron para seguir en este camino que encontré beneficioso para todos, especialmente para los niños.

Posteriormente, según un procedimiento ampliamente utilizado y reconocido en un aspecto de nuestra cultura actual, he querido acercar la visión del Zen, su cosmogonía, a la visión de la ciencia cuántica que utiliza las mismas descripciones --o extremadamente parecidas--, para defender unas leyes que rigen el mundo infinitamente pequeño de las células, que no obedecen a nada racional conocido tradicionalmente y donde asoman ideas, como la influencia del pensamiento sobre la materia, el no determinismo de los resultados, abriendo la posibilidad de una intencionalidad y una libertad parecidas a las que conocemos en nuestra vida. Este enfoque permite ir admitiendo aspectos hasta ahora desconocidos, posibilitando unos cuestionamientos a la vez nuevos y muy antiguos sobre la conciencia y sobre la manera de ampliarla. Si la psicomotricidad, partiendo del cuerpo, llega en su recorrido hasta el pensamiento (espacio de distanciación), y lo incluye como manifestación corporal (los asiáticos hablan del pensamiento como de un sexto sentido), por qué no atribuir a la inmovilización y concentración un nuevo eslabón de auto-conocimiento que cierra el recorrido de nuestras posibilidades. El cerebro no sería el productor de las ideas, sino el decodificador de unos campos de conocimientos (campos akashicos para el hinduismo, o campos mórficos para la ciencia cuántica), que se manifestarían --sin nosotros tener

conciencia de ellos-- en estos momentos de silencio. Es hora de liberarse de Descartes y de su "pienso, luego existo", que lleva más de tres siglos castrándonos intelectualmente. Los artistas reconocen desde siempre esta dimensión cuando dicen que algo se manifiesta cuando escriben, cuando pintan, cuando componen música. A este sentir los antiguos le llamaban la visita de las musas. Esperan la inspiración y mientras tanto, trabajan para ser aún más receptivos a esta otra dimensión en la cual se sienten "canales".

Por otra parte, quisiera en este artículo atraer de nuevo la atención sobre dos hechos conocidos, pero dejados de lado por la ciencia positivista reductora de nuestra civilización:

La primera es que los niños, desde que nacen hasta los tres años de edad, son capaces de aprender al menos uno o dos idiomas tan difíciles como, por ejemplo, el mandarín, el hebreo o el vasco, sin la presencia del raciocinio que aparece más tarde según la psicología tradicional. Esto significa que poseen una clase de inteligencia global extremadamente potente, de la que no nos han enseñado nada en nuestros estudios académicos, pero que encontramos en el curso de la meditación. Los niños están sumidos en este silencio donde se puede manifestar e incrementar esta inteligencia global, que los ata todavía a lo y a los que les rodean. Esta pertenencia al todo les restituye una profunda felicidad de vivir y una paz que sale de la confianza a la cual se abandonan.

El segundo hecho es que esta energía que se manifiesta, no solamente es una fuerza de comprensión y de concienciación, sino que se manifiesta como un vector, orientado de manera positiva como una fuerza de gravitación y de cohesión con todo lo que la rodea, llamada amor incondicional. Se trata en este momento de un sí a la vida, a la creación y a los demás, sin juicio ni condena. Es la razón por la cual es tan benéfica, ya que da una solución natural positiva al problema de la agresividad. Destruye el miedo, el odio y la auto ignorancia automáticamente, naturalmente.

Existen, por lo tanto, dos fuerzas: una de atracción y de unificación hacia lo que existe, por lo tanto, de amor, y la otra de raciocinio separador, que impide la fusión pero que permite la diversificación en la construcción del ego; esta viene acompañada de una separación individual dolorosa, ya que engendra soledad.

Acabaré este párrafo citando al Dalai-lama, que aseguró hace poco que si "enseñáramos la meditación a todos los niños de ocho años, la violencia sería erradicada de la tierra en una generación."

La experiencia me ha enseñado que se puede preparar a los niños del parvulario a esta no-actividad, por otra parte, muy concentrada, a través de unos momentos de cantidad homeopática, para que tengan lo más pronto posible una referencia a esta parte de sí mismos, tan profunda como eficaz.

La continuidad del espíritu de la psicomotricidad en el parvulario me llevó a privilegiar dos metas principales en el currículum de la clase:

La primera, hacer felices –auténticamente-- a los niños en un ambiente estructurado y rico en propuestas, donde la escucha era privilegiada, y la empatía siempre presente, apoyada en una pedagogía no directiva.

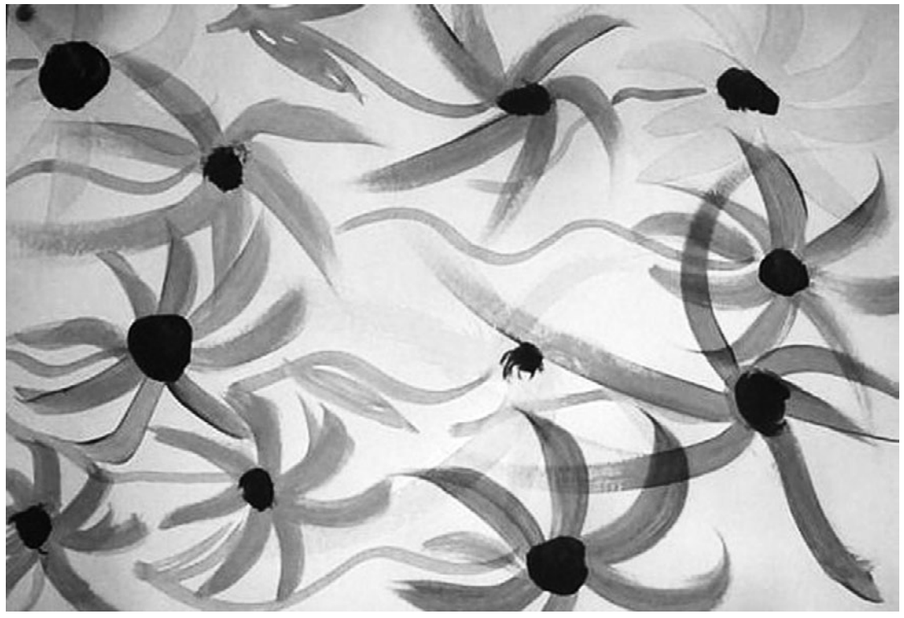
La segunda, procurar que mis alumnos fueran, antes que cualquier otra cosa, "buenas personas".

Los artistas reconocen desde siempre esta dimensión cuando dicen que algo se manifiesta cuando escriben, cuando pintan, cuando componen música. A este sentir los antiguos le llamaban la visita de las musas. Esperan la inspiración y mientras tanto, trabajan para ser aún más receptivos a esta otra dimensión en la cual se sienten "canales".

Los grupos que tuve la alegría de conducir en este camino sobresalían por unas características reconocidas, tanto por las sustitutas ocasionales como por las maestras de primero: que eran solidarios, apacibles y alegres, en clases que se movían solas sabiendo lo que tenían que hacer sin necesidad de una disciplina represiva.

Y acabaré comentando a Boris Cyrulnik , que afirmó desde su enfoque racionalista, que la evolución humana sigue a las catástrofes, consideradas desde la visión de la psicomotricidad como rupturas que se manifiestan con el tiempo como los monstruos que se desarrollan cuando no existe la compensación y se olvida nuestro pensamiento global.

Afirmo aquí, como conclusión, que existe otro camino, este positivo, para la evolución humana. Para parafrasear al escritor francés Malraux, que había dicho que el siglo veintiuno sería místico o no sería, digo que la evolución del hombre será a través de la meditación o no será. No será física sino espiritual.



Los niños están sumidos en este silencio donde se puede manifestar e incrementar esta inteligencia global, que los ata todavía a lo y a los que les rodean. Esta pertenencia al todo les restituye una profunda felicidad de vivir y una paz que sale de la confianza a la cual se abandonan.

Las Prácticas Restaurativas en el contexto escolar

Òscar Prat Vallès

Licenciado en Psicopedagogía y diplomado en Magisterio. Ha trabajado en distintas etapas del sistema educativo. Actualmente desarrolla su actividad docente en el CEIP Can Raspalls (Eivissa).

Formador de formadores en Gestión de convivencia. Miembro de la Associació de Justícia i Pràctica Restaurativa de les Illes Balears.

Contacto: oscarpratvalles@gmail.com

Introducción

El país vive tiempos revueltos: política, economía, relaciones internacionales... Sea cual sea el canal preferido de la lectora para informarse (prensa, televisión o navegar por las redes sociales), es relativamente fácil darse cuenta de ello. Vivimos momentos revueltos y la sociedad no se conforma con lo establecido; se manifiesta de manera abierta, crítica y de forma comprometida indicando que desea cambiar el mundo en el que vivimos.

La educación no se queda al margen de este ajetreo. Son cada vez más, los profesionales que buscan mejorar constantemente su intervención educativa. Basta dar un vistazo a los numerosos movimientos de renovación pedagógica, la cantidad de asociaciones de profesionales docentes y las transformaciones metodológicas que surgen (y resurgen) los últimos años: aprendizaje basado en proyectos, ambientes de trabajo, aprendizaje cooperativo, aprendizaje servicio, la gamificación, flipped classroom, metodología basada en las inteligencias múltiples, comunidades de aprendizaje, etc.

A mi entender, este desafío que nos ofrece la actualidad le exige al agente educativo una mayor capacitación. Una amplia formación en cuanto a conocimientos, actitudes y aptitudes que le dispongan para la labor docente. En la cuestión que nos ocupa y a modo de ejemplo: las Prácticas Restaurativas. No es solo cuestión de comprender el concepto de conflicto y de aprender las estrategias para su gestión (**conocimientos**); además, es preciso un cambio de actitud. ¿Qué enfoque le damos al conflicto? ¿Como una oportunidad de aprendizaje o como algo que debemos evitar a toda costa? ¿De qué modo afrontamos su gestión? ¿Aportamos soluciones al conflicto o es el propio alumnado quien propone soluciones? (**actitudes**). En cuanto a esa capacidad natural o bien adquirida que precisa el docente para gestionar el grupo (**aptitud**), las Prácticas Restaurativas ofrecen una guía a aquellos profesionales que lo deseen.

¿Cuál es el orígen de las prácticas restaurativas?

Las Prácticas Restaurativas provienen del mundo de la justicia. Frente al modelo tradicional de justicia, la *justicia retributiva*, aparece un nuevo paradigma, el de la *justicia restaurativa*. La *justicia retributiva* es aquella que determina culpabilidades y reparte castigos. Por consiguiente, dificulta la reintegración del infractor en la comunidad y facilita la estigmatización de esta persona favoreciendo que reincida. En cambio, la *justicia restaurativa* es un modelo basado en:

- Asunción de **responsabilidad** por parte del infractor. De qué manera ha reducido el bienestar sobre otra persona.
- La **participación** de las personas implicadas, afectadas por los hechos.
- El papel activo de la **comunidad**, para promover el diálogo, para cubrir necesidades de las partes y buscar alternativas de futuro.
- Se **separa** la **persona** de los **actos**.
- Se percibe la **infracción como una oportunidad** para fortalecer las relaciones y satisfacer las necesidades de las personas.

Este marco conceptual inspirado en los procesos judiciales tradicionales de los maoríes, irá materializando sus primeras experiencias a mediados de los 70 en Nueva Zelanda, Australia, Canadá y Estados Unidos. Será en la década de 90 cuando el Instituto Internacional de Prácticas Restaurativas, con sede en Pensilvania, adapte estos principios al ámbito educativo. En nuestra comunidad (Illes Balears) llega de la mano de Vicenç Rul·lan quien, bajo el paraguas de un Proyecto Comenius (Prácticas Restaurativas para escuelas, familias y la comunidad) el año 2011, encabeza un proceso de formación a distintos profesionales y más tarde impulsará la creación de la *Associació de Justícia i Pràctica Restaurativa de les Illes Balears*. A día de hoy, son numerosos los centros del archipiélago que aplican estas técnicas.

¿Qué son las prácticas restaurativas?

Podríamos afirmar que las Prácticas Restaurativas son un conjunto de estrategias que contribuyen a la mejora de la convivencia. Implementar este tipo de procesos enfatiza la función **preventiva** y, a su vez, posibilita eficazmente la **gestión** de los conflictos.

Uno de los conceptos centrales es el de comunidad. Se entiende esta como el espacio-tiempo en el cual las personas:

- **Crean vínculos** entre ellas. De manera natural o intencionada, en nuestro contexto todo aquello que hacemos para que los individuos se (re)conozcan.
- **Cuidan de estas relaciones**. Todo aquello que realizamos en el grupo para mantener "vivas y sanas" las relaciones.
- **Participan de manera responsable**. Sentirse parte del grupo genera voluntad por participar.
- **Reparan** los daños **y restauran** las relaciones cuando éstas se han degradado.

Por consiguiente, en un grupo-clase / en un claustro de profesores / en una Asociación de madres y padres / (rellene este espacio con el grupo de personas que usted desee) una parte importante de las **intervenciones deben ir dirigidas a crear sentimiento de comunidad**, a fomentar buenas relaciones, a generar un buen clima de convivencia; en definitiva, a prevenir.

Será en la década de 90 cuando el Instituto Internacional de Prácticas Restaurativas, con sede en Pensilvania, adapte estos principios al ámbito educativo. En nuestra comunidad (Illes Balears) llega de la mano de Vicenç Rul·lan quien, bajo el paraguas de un Proyecto Comenius (Prácticas Restaurativas para escuelas, familias y la comunidad).

Una parte importante de las intervenciones deben ir dirigidas a crear sentimiento de comunidad, a fomentar buenas relaciones, a generar un buen clima de convivencia.

Para Ted Wachtel, presidente y fundador del IIRP,

"Los seres humanos son más felices, más cooperativos y productivos, y tienen mayor probabilidad de hacer cambios positivos en su comportamiento cuando aquellos que están en posiciones de autoridad hacen las cosas con ellos, en lugar de a ellos o para ellos".

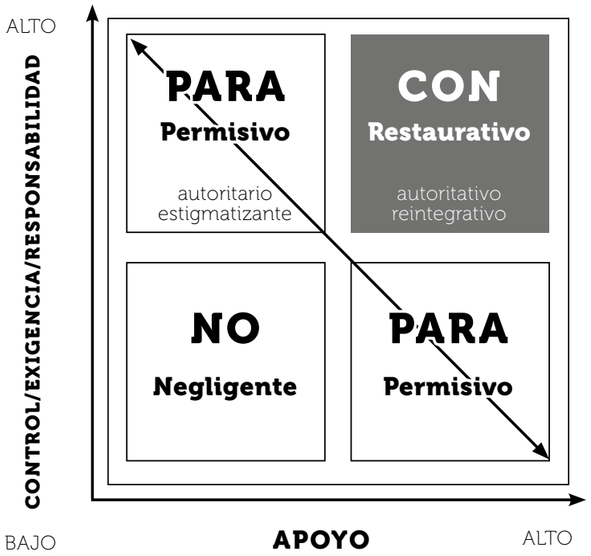
nir. De este modo, los conflictos aparecen con menos frecuencia y, cuando aparecen, suele ser más fácil tratarlos.

La ventana de la participación social

La Ventana de la Participación Social es uno de los conceptos vertebradores del modelo restaurativo. Para Ted Wachtel, presidente y fundador del IIRP,

> *"Los seres humanos son más felices, más cooperativos y productivos, y tienen mayor probabilidad de hacer cambios positivos en su comportamiento cuando aquellos que están en posiciones de autoridad hacen las cosas con ellos, en lugar de a ellos o para ellos".*

La ilustración que aparece a continuación es la de una ventana con dos ejes: el del apoyo y el del control. Esta ventana tiene cuatro cuadrantes que combinan más o menos apoyo y más o menos exigencia. La figura guarda plena semejanza a los "estilos parentales":



El cuadrante superior izquierdo, con un alto nivel de control y un bajo nivel de apoyo, representa el enfoque autoritario o punitivo. En su extremo opuesto, el cuadrante inferior derecho, con bajo nivel de control y alto nivel de apoyo, representa el enfoque permisivo. El cuadrante inferior izquierdo, con bajo nivel de control y también de apoyo, es una situación negligente. Mientras que el cuadrante superior derecho, con alto nivel de control y de apoyo representa el enfoque restaurativo donde se hacen las cosas con las personas.

Según esta máxima y, a modo de ejemplo, ante un chiquillo de 7 años de edad que lleva los cordones de los zapatos desatados, podemos actuar de 4 modos distintos:

Punitivo: "Átate los zapatos". Permisivo: "Ven que yo te ataré los zapatos". Negligente: evitamos la situación, no hacemos nada. Restaurativo: "Yo te muestro cómo se hace y luego lo pruebas tú" o bien "Un zapato tú y uno yo".

¿Cuáles son las herramientas de las prácticas restaurativas?

- La escucha activa
- Las declaraciones afectivas
- Las preguntas afectivas
- El diálogo restaurativo
- El círculo
- La reunión restaurativa

La escucha activa

Sin ánimo de extendernos aquí, para hablar sobre esta habilidad recordaremos la importancia de tener en cuenta aquellos elementos que caracterizan este tipo de escucha (dedicar tiempo, mirar a los ojos, parafrasear, sintetizar...), con el fin de favorecer que la persona que habla se sienta bien escuchada.

Las declaraciones afectivas

Recuerdan las expresiones asertivas. Son una buena alternativa a reaccionar de modo violento o pasivo. Este tipo de expresiones permiten indicar claramente aquello que nos molesta y deseamos que sea modificado. Probablemente habremos oído, en alguna ocasión, a un niño al que le desagrada la comida: "¡Qué asco!" La respuesta adecuada del adulto podría ser algo parecido a "Me entristece oírte decir eso, porque papá ha preparado este almuerzo con mucho cariño". Esta observación junto al sentimiento que nos produce es mucho más efectiva que cualquier reprimenda por lo que ha dicho. Otro ejemplo podría ser el de un docente que intenta explicar una actividad y algún niño habla mientras tanto. La opción deseable sería indicarle: "Cuando tú hablas yo me distraigo, necesito que me escuches, por favor". Mucho más apropiada que verbalizar: "Silencio" o Cállate".

Asimismo, las declaraciones afectivas son muy eficaces cuando el adulto las emplea para elogiar. De este modo es probable que el niño repita el comportamiento en otras ocasiones. ¡Qué escritorio más ordenado: cada cosa está en su sitio! ¡Qué libreta más bien presentada: con sus márgenes, una caligrafía excelente y además con unos colores preciosos! Además, este tipo de expresiones sirven de modelo al menor: una fórmula útil para manejar sus emociones, para gestionar sus dificultades de relación, para manifestar sus puntos de vista sin dañar a su compañero.

En conclusión, esta estrategia consiste en observar una situación sin juzgar e indicar qué emoción nos produce para finalmente formular una petición.

Círculo de diálogo con alumnos.

Los círculos de diálogo

Los círculos de diálogo son probablemente la técnica que mejor representa el paradigma Restaurativo. A grandes rasgos, funciona de la siguiente manera: los alumnos/participantes se sitúan en círculo (mejor sentados) y el facilitador (docente, por ejemplo) plantea una pregunta o sugiere un tema. A continuación, los participantes irán respondiendo a medida que les llegue el objeto (testimonio). Mientras tanto el resto del grupo escucha con respeto e interés. Se aconseja plantear distintas preguntas sobre un mismo tema y realizar cambios de sitio de los participantes entre ellas.

La sencillez de esta estrategia la hace a su vez tremendamente potente. Permite que cada uno de los miembros del grupo participe en la toma de decisiones ya sea proponiendo u opinando sobre un tema (para decidir qué proyecto vamos a empezar, para recordar las normas antes de una salida, para valorar cómo ha ido la sema-

Las declaraciones afectivas son muy eficaces cuando el adulto las emplea para elogiar. De este modo es probable que el niño repita el comportamiento en otras ocasiones. En conclusión, esta estrategia consiste en observar una situación sin juzgar e indicar qué emoción nos produce para finalmente formular una petición.

Otro círculo de diálogo

na...), o bien, en la búsqueda de soluciones a un problema concreto (de qué modo, cada uno de nosotros, puede contribuir a la mejora de algún aspecto; o de qué modo cada miembro del claustro de profesores puede aportar mejoras en relación a una dificultad; son algunos ejemplos).

Las Preguntas Restaurativas (Preguntas afectivas y Diálogo restaurativo)

Este tipo de **preguntas** se utilizan cuando alguien ha actuado de manera inapropiada o bien, ha molestado a otra persona. Mediante el uso de estas preguntas los niños toman conciencia de sus actos y de las consecuencias que han tenido. Son ellos mismos quienes buscan soluciones alternativas para reparar el daño provocado y reparar las relaciones.

Encontraríamos multitud de ocasiones para emplearlas. Por ejemplo, un niño ha lanzado un papel al suelo o ha tirado comida. La manera con la que afrontamos esa situación es radicalmente distinta a cómo se ha ido resolviendo durante décadas. Probablemente, mediante el modelo tradicional, basado en el castigo, se le indicaría que debe recogerlo e incluso cabría la posibilidad que se le sancionase de algún modo (recoger los papeles del patio, por ejemplo). El modelo basado en el diálogo restaurativo, en cambio, rechazaría el acto y le invitaría a pensar sobre lo sucedido, a pensar sobre quienes se han visto afectados por su acto y de qué modo (la persona que realiza los trabajos de limpieza, sus compañeros, etc.), y buscaría soluciones para reparar el daño, así como pensar en alternativas por si en un futuro volviese a encontrarse con una situación semejante.

La manera con la que afrontamos esa situación es radicalmente distinta a cómo se ha ido resolviendo durante décadas.

Preguntas Restaurativas	
Para realizar a quien ha presentado un problema de conducta	Para preguntar a una persona que se ha sentido afectada por lo que ha hecho otra persona
1. ¿Qué ha pasado? 2. ¿Qué estabas pensando en ese momento? 3. ¿Quiénes se han visto afectados? y ¿cómo les ha afectado? 4. ¿Qué piensas ahora sobre lo que ha pasado? 5. ¿Qué podrías hacer para mejorar la situación?	1. ¿Qué ha pasado? 2. ¿Cómo te sientes por lo que ha pasado? 3. ¿Cómo te ha afectado a ti y a otras personas? 4. ¿Qué ha sido lo más difícil para ti? 5. ¿Qué necesitas que pase a partir de ahora?

La pequeña reunión improvisada o diálogo restaurativo tiene puntos en común con la mediación. Facilita que dos compañeros que se han enfadado encuentren en el adulto la ayuda necesaria para gestionar ese conflicto.

Tanto las Preguntas afectivas como el Diálogo restaurativo se reducen drásticamente cuando se trata de alumnos de corta edad. También cuando ambos han contribuido del mismo modo a llegar a la situación planteada. Es cuando pasamos a la esencia de las preguntas:

1. ¿Qué ha pasado? y ¿cómo te has sentido?
2. ¿Qué necesitas para que se solucione?
3. ¿Qué puedes hacer tú para que se solucione?

Un ejemplo de aplicación de las preguntas restaurativas en el patio del colegio CEIP Can Raspalls (Ibiza)

Conclusiones

A medida en que las personas que integran un grupo se van conociendo, aumenta también la estima y la confianza y, en última instancia, la cooperación. Creer en el enfoque restaurativo es apostar por la convivencia.

Puede que algunas de estas prácticas nos sean familiares, otras se asemejen a ciertos procedimientos que ya empleamos. A mi entender, una de las grandezas de este modelo es su sencillez, si bien, algunas de estas estrategias conllevan sutilezas que resultan determinantes a la hora de implementarlas y de obtener los resultados deseados. Bajo el marco restaurativo, este contínuum de técnicas cobra especial sentido y relevancia.

Referencias bibliográficas

- **Bob Costello, J. Wachtel y Wachtel, T.** IIRP. (2010). *Manual de Prácticas Restaurativas*
- *Guía Millorem la convivencia amb les Pràctiques Restauratives*, Institut per a la Convivència i l'Èxit Escolar, Govern de les Illes Balears (2013) (Catalán, Castellano e Inglés).
- **Rul·lan Castañer, V.** (2011). *Justicia y prácticas restaurativas. Los Círculos Restaurativos y su aplicación en diversos ámbitos.* Palma.

La sesión de psicomotricidad, una gran área transicional

Josep Rota

Psicólogo, Psicomotricista, Formador de formadores AEC/ ASEFOP/ Posgrado de la UAB

La transicionalidad es la dinámica que favorece el proceso de individuación y diferenciación. También el paso de la subjetividad a la objetividad. Winnicott fue quien elaboró este concepto, cuando teorizaba alrededor del proceso de diferenciación. Él sitúa cronológicamente esta etapa transicional en los primeros años de vida. Sin embargo, la individuación es un proceso que nunca se acaba. Las dinámicas transicionales perduran a lo largo de toda la vida, a través del juego y de la cultura.

Parafraseando a Winnicott, los fenómenos transicionales marcan un campo de experiencia entre la realidad interna y la externa. Una zona intermedia entre la subjetividad y la objetividad. Delimitan un espacio potencial que está lleno de posibilidades. Toda esta dinámica crea un mundo ilusorio, donde el niño/niña hace corresponder la realidad externa con su capacidad de creación. Aquí se origina la fantasía de omnipotencia.

Podemos relacionar toda esta dinámica descrita por Winnicott, con lo que ocurre en el interior de una sesión de psicomotricidad, y fundamentalmente en el tiempo de los juegos de reaseguramiento. En estos juegos, el niño/niña se manifiesta desde su subjetividad, desde su autenticidad.

Parafraseando a Winnicott, los fenómenos transicionales marcan un campo de experiencia entre la realidad interna y la externa.

El psicomotricista, con sus actitudes, funciona también como un objeto transicional: su plasticidad y maleabilidad hacen que pueda ser atacado, destruido, transformado..., pero su realidad permanece.

Toda esta dinámica es posible gracias a la relación que el niño o niña establecen con el otro; una relación de continuidad. Winnicott lo expresaba, cuando decía que "un niño solo no existe; existe una pareja, madre-bebé, en una interacción de necesidades y respuestas".

También en los juegos de reaseguramiento, el otro, el psicomotricista, es necesario. Él es el que crea un continente adaptable y transformable y un entorno simbólico suficientemente bueno, que propiciará que el niño o niña vaya adaptándose a la realidad que le rodea.

En definitiva, el psicomotricista acompaña al niño y niña a que transiten por este continuo entre la subjetividad y la objetividad, entre la fantasía y la realidad, entre el yo y el no-yo. Un entorno maleable, que ayudará al niño y a la niña a diferenciarse e individuarse como persona y a aceptar la frustración, superando de esta forma sus fantasías de omnipotencia.

Actuar, jugar, pensar

Puntos de apoyo para la práctica psicomotriz educativa y terapéutica

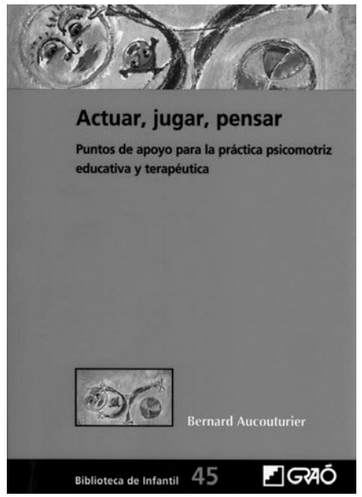
La aparición de este libro, lo deseábamos y lo temíamos como casi cualquier proceso psíquico. Lo deseábamos pues cada lectura del profesor Aucouturier es nutritiva y estimulante y lo temíamos porque nos obliga, en las formaciones, a esclarecer términos que en cada aparición se pueden contradecir, contraponer, correlacionar.

Su lectura nos tranquiliza pues el subtítulo se cumple; hemos encontrado puntos de apoyo a los dos libros anteriores: los fantasmas de acción y el enfant terrible.

Apoyos e importancia al juego espontáneo y la creatividad de los niños y las niñas como medio para expresar, crecer, pensar, compensar, simbolizar, relacionar... en definitiva vivir en armonía. Gran recorrido por los juegos de reaseguración profunda (¡que no reaseguramiento ni aseguramiento!)

Al placer como organizador y fundador de la psique y a la angustia (en grado asumible) como necesaria y tensión de todas las esperanzas y de todos los peligros.

A la relación privilegiada que se ha de establecer entre la madre – objeto-madre – objeto maternizante – envoltura maternante y el bebé unidos por las acciones para desarrollar áreas intermedias, transicionales



Actuar, jugar, pensar.
Puntos de apoyo para la práctica psicomotriz educativa y terapéutica

Bernard Aucouturier

Editorial Graó. 2018

que establezcan una dialéctica entre subjetividad y realidad. Una relación que ha de resonar y movilizar recíprocamente i por pate del adulto empáticamente.

A los avances de las neurociencias que están permitiendo constatar conceptos psicológicos, al sentido aucouturiano como la pulsión de movimiento, engramas, reaseguración, transformación recíproca, producción de hormonas cerebrales, reactualización, descentración, expresividad motriz.

Iolanda Vives i Peñalver

A la amplitud de lo simbólico y la representación, consciente e inconsciente, desde los inicios de la vida, ya en el periodo perinatal.

A términos de siempre con términos que se van afinando, adjetivando y toman otra cualidad. Así ha ocurrido con el concepto fantasma de acción, ahora fantasía de acción, que siendo una dificultad de traducción también lo era de sentido: resultado de una intensa y precoz actividad psíquica y del deseo de "cazar" placer para reasegurarse, compensarse. Es una representación inconsciente arcaica de acción: una creación.

Sentimos que hay ciertas expresiones escritas que siguen siendo confusas fruto de una literalidad de traducción, que se resuelven cotejando con anteriores escritos y conferencias. Quizá como escuela de formación construiremos una fe de erratas interna.

Más que ampliar conceptos anteriores, en estas páginas hay una voluntad de esclarecer, de especificar, de ir a las fuentes y autores primigenios, de subrayar lo principal de lo secundario.

El recorrido y capítulos respetan una evolutiva y una normalidad: del vínculo y sostén a la sociabilidad, de la educación y el desarrollo a la alteración y los trastornos, detallando el sentido de las acciones y juegos infantiles universales.

El capítulo 3 se adentra en la fragilidad del desarrollo originario del niño y en los tratamientos en terapia psicomotriz, su marco y metodología. La posibilidad de compartir descarga emocional abre la puerta a una vivencia simbólica arcaica en el niño y lo hace cambiar

Aucouturier recuerda atento la formación necesaria y sus vertientes además de la supervisión para poder intervenir con la infancia desde esta generosa y implicativa metodología que evoluciona en un marco de espiritualidad humanista y laica.

Gracias Bernard, en este tiempo que celebramos los 35 años de las formaciones PPA en la AEC - Barcelona te tenemos presente, te seguimos y te honoramos.

Sara Manchado

La niña del Hilo / La paz se logra con el corazón

Presento estos dos cuentos que pertenecen a una colección "Hilomundos" dentro de un proyecto denominado NORIA de la Editorial Octaedro, que pretende tratar temas filosóficos y sociales comprensibles para los más pequeños.

En este caso nos habla sobre la guerra. Reproduzco el texto que utiliza la editorial Octaedro para promover el libro:

"En los inicios era la guerra, todo olía a destrucción, sabía a violencia, se oscurecía... El miedo se había instalado en lo más profundo de los corazones.

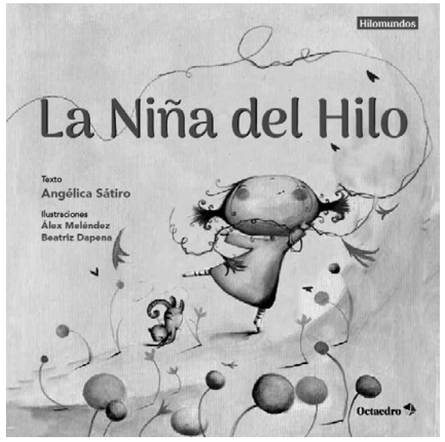
Pero existía una niña capaz de soñar otros mundo posibles. Cada noche soñaba con uno de ellos, y cuando lo hacía nacía la luz en los diferentes rincones del oscuro mundo en guerra.

Un día su abuelita le regaló unos hilos con los colores del arco iris . Con ellos pudo tejer los mundos de sus sueños y narrar sus historias.

Desde entonces diversos mundos posibles fueron hilándose entre sí hasta formar el universo Hilomundos.

En este cuento, La niña del hilo descubre su capacidad de imaginar nuevos mundos posibles.

Cada libro de la colección Hilomundos nos lleva a historias de búsqueda, invención y creación de mundos en paz desde la perspectiva de los sueños de esta niña".



La niña del Hilo
La paz se logra con el corazón

Texto de Angélica Sátiro

Dibujos de Álex Meléndez y Beatriz Dapena

Editorial Octaedro.
Mayo 2018

"Desde entonces diversos mundos posibles fueron hilándose entre sí hasta formar el universo Hilomundos".

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

número 40

Diciembre 2017

EDITORIAL

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

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

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

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

OTRAS TÉCNICAS
Zen y ciencia cuántica
Simone Brageot

LECTURAS
El Juego en la primera infancia
Montserrat Antón

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

INFORMACIONES

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.

app
asociación profesional de psicomotricistas

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.

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

Formación en psicomotricidad

MASTER UNIVERSITARIO DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN
Especialidad arte, cuerpo y movimiento.
UNIV. AUTÒNOMA DE BARCELONA.
Referente: Lurdes Martínez
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

POSGRADO DE ESPECIALIZACIÓN EN PRÁCTICA PSICOMOTRIZ TERAPÉUTICA
DURACIÓN DOS CURSOS 2018-2020
Organiza: Asociación para la Expresión y la Comunicación y reconocido por la Generalitat de Cataluña con convenio con la Universidad de Barcelona.
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

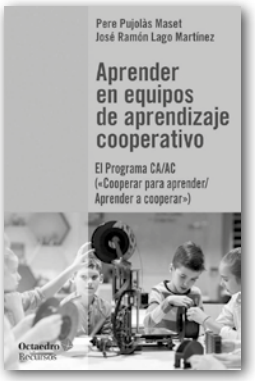
FORMACIÓN EN PRÁCTICA PSICOMOTRIZ EDUCATIVA
FORMACIÓN EN AYUDA PSICOMOTRIZ
Escuela de Psicomotricidad de Bergara (Gipuzkoa)
Secretaría: Marixa Berriozabal
E-mail: info@bergara.uned.es
Web: www.uned.es/ca-bergara

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

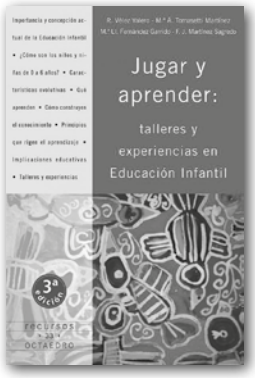


EDITORIAL OCTAEDRO

ESPECIALIDAD EN EDUCACIÓN

Libros sobre educación artística y lenguajes corporales

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



NOVEDADES PRIMAVERA-VERANO 2018

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