lineadentro

REVISTA ESPECIALIZADA
EN PSICOMOTRICIDAD

app asociación profesional de psicomotricistas

PUBLICACIÓN SEMESTRAL
JULIO 2020
NÚMERO 45

· La representación: una herramienta
· El silencio del cuerpo
· Efectos psicológicos del confinamiento
· Los porqués de la infancia
· La precaria vivencia relacional sin la presencia
· Vinculación y trauma
· Entrevista: ¿y después de un mes, qué?
· Tiempos convulsos

app asociación profesional de psicomotricistas

Proyecto Clínico Psicomotor

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

Terapia, servicio
Acompañamiento
Red, urdimbre
Innovación, investigación
Qualidad, pericia
Acción, cuerpo, juego

TARIQA
psicomotriu

IOLANDA VIVES PEÑALVER.
Psicóloga, psicoterapeuta psicomotriz y psicocorporal. Profesora UB.

JOSEP ORDOÑEZ EDO.
Maestro de Educación Especial, terapeuta psicomotriz.

MARTA PASCUAL CURIA.
Maestra de Educación Infantil, terapeuta psicomotriz.

NÚRIA MARTÍNEZ SÁNCHEZ.
Educadora Social, terapeuta psicomotriz.

Y EQUIPO ESPECIALIZADO DE TERAPEUTAS

Ámbitos de intervención:

- Espacio psicoterapéutico.
- Trabajo psicopedagógico.
- Acompañamiento familiar.
- Trabajo en red.
- Asesoramiento y formación.

Atención individual y grupal a la infancia, adolescencia y adultos.

TARIQA PSICOMOTRIU S.L
C/ Malgrat 116 planta baja - 08016
Barcelona - (+34) 933 520 219
E-mail: info@tariqapsicomotriu.com
www.tariqapsicomotriu.com
Centro Sanitario: E08567657

¿Eres psicomotricista o estás acabando tu formación?

· Para informarte
· Para hacer colectivo
· Por el reconocimiento
· Por y para la profesión

app.psicomotricistas@gmail.com
www.app-psicomotricistas.net

app
asociación
profesional de
psicomotricistas

Consejo editorial
Rikardo Acebo, Manel Llecha, Sara Manchado, José Ángel Rodríguez y Josep Rota

Colaboraciones
Laura Ariza, Núria Franch, Ana García, Mª del Carmen González André, MªAntonia Gual, Miquel Llorca, Anna Luna, Sara Manchado, Estrella Masabeu, Magda Mataix, Talia Morillo, Doa Rodríguez, José Ángel Rodríguez, Josep Rota, Josefina Sánchez, Nivaldo Torres, 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 (edición impresa): 1575-0841
ISSN (edición digital): 2696-2330

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

6 La representación: una herramienta
Mª del Carmen González André

16 El silencio del cuerpo: la creación de un espacio de comunicación a través de la psicomotricidad relacional
Josefina Sánchez, Talia Morillo y Miguel Llorca

28 Efectos psicológicos del confinamiento
Iolanda Vives

31 Los porqués de la infancia
Magda Mataix

APORTACIONES INTERDISCIPLINARES
33 La precaria vivencia relacional sin la presencia
José Ángel Rodríguez

ESPACIO ABIERTO
37 Vinculación y Trauma
Ana García y MªAntonia Gual

ENTREVISTA
42 Y después de un mes qué
Doa Rodríguez y Laura Ariza

50 **ELLAS Y ELLOS OPINAN**
Tiempos convulsos
Sara Manchado

LECTURAS
53 La Vida ante sí
Núria Franch

TEMAS DE PSICOMOTRICIDAD
54 Encuesta FAPee
Estrella Masabeu

58 **INFORMACIONES**

Editorial

Nuevamente aquí con vosotros, en este momento afrontando la grave situación ocasionada por el coronavirus COVID-19. Al escribir estas líneas, aún permanecemos en una situación difícil, aunque vamos entrando poco a poco en la fase de disminución del contagio.

Queremos expresar nuestra gratitud, reconocimiento y admiración a todos los profesionales del ámbito de la Sanidad y de una manera genérica a todas aquellas personas que han contribuido y contribuyen al control de la pandemia y al sostenimiento de la población en general.

Asimismo expresamos nuestro sereno y profundo desacuerdo con los múltiples recortes sanitarios llevados a cabo en los años anteriores, lo que ha ocasionado que la situación se haya agravado en la actualidad. No rehuimos la responsabilidad que nos corresponda: todos la tenemos..., pero no en la misma medida.

Podemos pensar que como personas, como ciudadanos, como psicomotricistas, debimos sostener con más vehemencia el desacuerdo con los recortes sanitarios. Ello por sí solo no hubiera evitado la situación, pero posiblemente habría atenuado el riesgo de colapso sanitario, que estamos viviendo. Sin menospreciar cualquier otra parte de la organización social, la Sanidad es la más importante: conlleva el sostenimiento de la calidad de vida, la supervivencia a las enfermedades y la preservación de la vida misma.

Podemos resonar ante la desolación y la tristeza que conllevan tantos fallecidos, además de las circunstancias de aislamiento y separación de sus familias en tantos casos. Igualmente hacernos conscientes del desasosiego y miedo, porque la epidemia como tal permanece activa y por otra parte, no se puede saber aún la magnitud de la afectación en los diferentes ámbitos que se está produciendo en el cuerpo social y los efectos posteriores que se generarán. A la vez podemos tener un razonable convencimiento que las circunstancias que se están viviendo, conllevaran cambios en los diferentes ámbitos de la sociedad.

Es una época de gran tristeza y dolor. Ante esta pandemia podemos pensar en la fragilidad, tanto de las personas, como de la sociedad y de igual modo, en la fuerza. De hecho, la vida misma es frágil y fuerte a la vez, capaz del cambio y la adaptación. La solidaridad y la esperanza serían una expresión de esta fuerza de la vida, así como la capacidad de preservar espacio para la serenidad y la alegría, sin negar por ello la tribulación. Es un tiempo también de solidaridad y esperanza.

En este número está en nuestro ánimo, priorizar aquellos temas referentes al vínculo y la relación, muy pertinentes ahora.

Os adelantamos en grandes trazos, que podréis encontrar reflexiones sobre la situación actual, desde diferentes ángulos a lo largo de los diferentes contenidos. Encontraréis algunas reflexiones acerca del abordaje por medio de la psicomotricidad relacional, de una situación de inhibición psicomotriz, como tema final un artículo sobre la temática de la vinculación y el trauma. Y se muestran, asimismo, los datos recogidos por la FAPee (Federación de Asociaciones de Psicomotricistas del Estado Español) así como su análisis. Su procedencia es una encuesta elaborada con el objetivo de conocer mejor la situación formativa y laboral de los psicomotricistas, con la mirada puesta, también, en el horizonte de la reivindicación del reconocimiento oficial de la profesión.

Desearos que estéis bien y que os cuidéis, tanto vosotros como vuestros entornos familiares y sociales. Es importante dejar patente la esperanza como motor de la acción de la vida misma. Y finalmente desear que disfrutéis de la lectura e invitaros a la participación con vuestros escritos para la revista, una vez más expresaros nuestra gratitud por estar aquí.

FE DE ERRATAS

- página 37: donde dice, "En 1975 Bernard Aucouturier empieza a colaborar..." debe decir: "En 1975 Bernard Aucouturier y André Lapierre empiezan a colaborar..."
- página 18: el apellido correcto es Anna *Luna*.

La representación:
una herramienta, un espacio, un momento, entre acción y cognición.

¿Facilitar el paso del cuerpo vivido al cuerpo representado mediante la representación en las sesiones de psicomotricidad favorece el desarrollo de los procesos cognitivos?

María del Carmen González-André
Pedagoga, maestra de Educación Infantil y psicomotricista. Doctoranda en Educación por la Universitat Autònoma de Barcelona. Profesora asociada del Departamento de Didácticas Aplicadas, sección Educación Física, de la Universidad de Barcelona.

Lurdes Martínez-Mínguez
Doctora en pedagogía, maestra y psicomotricista. Coordinadora del Grup de Recerca en Educació Psicomotriu (2017-SGR-0137) y del Postgrado en Desenvolupament Psicomotor de 0 a 8 anys. Universitat Autònoma de Barcelona.

1. Introducción

El presente artículo surge de una tesis doctoral que pretende dar respuesta a la interrogante acabada de plantear. Busca abrir un espacio de reflexión en torno a la representación, para profundizar sobre el papel que juega el momento de la representación de las sesiones de psicomotricidad en el desarrollo cognitivo en niñas y niños de tres años. Un trabajo de investigación planteado desde el paradigma ecológico, dada la confluencia de psicomotricista, maestra e investigadora, en una misma persona.

Esta investigación nace de una inquietud al entender la sala de psicomotricidad como un espacio y un tiempo en el que se acompaña al itinerario madurativo de niñas y niños desde la motricidad, la afectividad y la cognición. Es una investigación nacida del interés personal y profesional de una psicomotricista que enmarca su trabajo en la Práctica Psicomotriz Aucouturier, y que reflexiona y crece a nivel profesional e investigador diariamente.

Reconociendo la sala de psicomotricidad como un espacio privilegiado para que las niñas y los niños inicien la toma de consciencia de su cuerpo a partir del movimiento, y para que la persona adulta pueda profundizar sobre su quehacer diario para construir, plantear y replantear la actividad psicomotriz, sus funciones, objetivos, estrategias y materiales. La psicomotricista interviene acompañando el desarrollo madurativo de cada infante, ofreciendo propuestas pensadas desde las necesidades de las niñas y niños más pequeños, lejos de juicios y etiquetas.

Así pues, y partiendo de la propia práctica, a esta investigación le interesa indagar si trabajando desde el cuerpo vivido y desde el juego sensoriomotor (como vehículos para llegar al cuerpo representado dentro de la sala de psicomotricidad), se facilita la descentración emocional de los infantes y se favorece el desarrollo de los procesos cognitivos propios de cada etapa. La psicomotricidad es la herramienta pedagógica que promueve el paso del placer de actuar al placer de pensar, mediante la representación como momento dentro de la práctica; un momento en el que llega la inmovilidad

del cuerpo, se detiene la emoción y niñas y niños se adentran en un nivel superior de simbolización, utilizando materiales que les permiten evocar las imágenes mentales construidas durante la actividad motriz, expresándolas mediante el lenguaje, el dibujo, el modelaje o la construcción (Lapierre, A., Llorca, M., Sánchez, 2015).

Se ha investigado desde una metodología mixta que ha permitido, desde la vertiente cuantitativa, la aplicación de la Batería Cognitiva del test Merrill-Palmer.R. en pretest y postest, para medir el desarrollo cognitivo de los infantes de la muestra participante, antes y después de realizar la intervención en las sesiones de psicomotricidad. Los grupos de clase investigados participaban de forma diferente ante el momento de la representación: un grupo control (en el que nunca se ha realizado fase de representación en las sesiones de psicomotricidad) y dos grupos con porcentajes 50 y 100 (que corresponde respectivamente a la mitad y a la totalidad de hacer representación en las sesiones de psicomotricidad). Se ha cumplido con los criterios éticos de la Comisión de Ética en la Experimentación Animal y Humana de la Universidad Autónoma de Barcelona (CEEAH), con la conformidad de la dirección pedagógica del centro escolar.

Desde la perspectiva cualitativa como instrumentos de investigación, la psicomotricista realiza un diario para hacer un seguimiento de cada una de las sesiones impartidas, y elaborar posteriormente una bitácora de las representaciones de cada una de las niñas y niños de la muestra.

Se ha triangulado la información de los diferentes instrumentos, para analizar de qué manera el momento de la representación favorece o no el desarrollo de los procesos cognitivos en infantes de P3 de una escuela concertada de Barcelona.

Teniendo en cuenta lo anterior, en el presente artículo pretendemos presentar uno de los objetivos de la tesis, sobre establecer los parámetros específicos de la representación en las sesiones de psicomotricidad, y determinar de qué manera las representaciones favorecen el paso del cuerpo vivido al cuerpo representado.

2. Aportación conceptual sobre la representación

Después de revisar algunos autores (Aucouturier, 2004, Lapierre, Llorca, y Sánchez, 2015, Arnaiz, Vives, y Rabadán, 2001, entre otros), y bases de datos, no se encontraron estudios que revisaran cómo la presencia o ausencia de la representación contribuye al desarrollo cognitivo de cada infante. Por lo que se consideró interesante y necesario investigar sobre esta posible relación.

Reconociendo que el infante es un ser cuyo desarrollo motor-corporal, social, afectivo y cognitivo están íntimamente ligados, y cuyo desarrollo va evolucionando desde la globalidad a la diferenciación, desde la dependencia a la autonomía, y de la impulsividad a la reflexión (García, 1995), se busca ofrecer a niñas y niños un entorno educativo que les permita tomar conciencia de sí, a partir de las diferentes sensaciones, percepciones y experiencias que les rodean.

Martínez-Mínguez, Rota y Antón (2017) afirman que las niñas y niños desarrollan el placer de comunicar, de crear y de pensar dentro de marcos en los que se les garantiza la seguridad afectiva y la maduración psicológica.

Así pues, para avanzar hacia una reflexión sobre la propia práctica en la que el movimiento, el juego y la representación adquieran un papel protagonista, es necesario

Reconociendo que el infante es un ser cuyo desarrollo motor-corporal, social, afectivo y cognitivo están íntimamente ligados, y cuyo desarrollo va evolucionando desde la globalidad a la diferenciación, desde la dependencia a la autonomía, y de la impulsividad a la reflexión (García, 1995), se busca ofrecer a niñas y niños un entorno educativo que les permita tomar conciencia de sí, a partir de las diferentes sensaciones, percepciones y experiencias que les rodean.

considerar al cuerpo como una dimensión significativa de la identidad personal. Un cuerpo que además se considera un componente esencial en el conocimiento del mundo, de la sociedad, de uno mismo y de la capacidad de acción y de resolución de problemas a partir del cual se realicen intervenciones educativas. Una de estas intervenciones es la representación, que se fundamenta en la capacidad del sujeto para construir y organizar el mundo que está a su alrededor.

Etimológicamente la palabra "representación" plantea la posibilidad de "volver a presentar". De acuerdo con Agüet (2007), representar implica un camino recorrido desde la concepción, a partir de los sentidos que, en un juego continuo, va transformando las primeras impresiones en percepciones. Representar no es una capacidad que aparece de repente, es el resultado de un proceso que reconoce antecedentes en el desarrollo de la persona.

Etimológicamente la palabra "representación" plantea la posibilidad de "volver a presentar". De acuerdo con Agüet (2007), representar implica un camino recorrido desde la concepción, a partir de los sentidos que, en un juego continuo, va transformando las primeras impresiones en percepciones. Representar no es una capacidad que aparece de repente, es el resultado de un proceso que reconoce antecedentes en el desarrollo de la persona.

Para Bruner (1988), la representación es un proceso complejo que se desarrolla mediante la acción del cuerpo en movimiento, en relación con la percepción, con la construcción del espacio y del tiempo, relacionados con aspectos emocionales, las experiencias que se han generado, y con los vínculos que se han establecido. La representación es un conjunto de reglas mediante las cuales se puede observar lo que hemos experimentado en diferentes eventos (Bruner, 1989), es decir, podemos representar sucesos por las acciones que las requieren mediante una imagen o mediante palabras o símbolos, diferenciando tres sistemas de representación:

- *Enactiva*: sobre acontecimientos, hechos y experiencias a partir de la acción. Es una representación muy manipulativa y relacionada con las sensaciones kinestésicas y propioceptivas que tiene el sujeto al realizar acciones.
- *Icónica*: a partir de la imaginación, se utilizan imágenes y esquemas espaciales más o menos complejos para representar el entorno.
- *Simbólica*: va más allá de la acción y de la imaginación. Utiliza símbolos para representar el mundo; símbolos como abstracciones, que no necesariamente copian la realidad y se puede hipotetizar sobre objetos nunca vistos.

Siguiendo a Delval (1995), la capacidad de representación es la posibilidad de utilizar significantes para referenciar los significados. Se pueden encontrar tipos de significantes atendiendo a diferentes grados de conexión entre el significado y el significante:

- *Señales o índices*: el significante está directamente vinculado o indisolublemente atado al significado (o se producen a la vez o uno es consecuencia del otro).
- *Símbolos*: el significante guarda una relación motivada con el significado al que hace referencia. Pueden ser independientes, pero guardan cierta conexión.
- *Signo*: la relación entre significante y significado es totalmente arbitraria, no existe ninguna relación directa entre ellos.

Piaget (1969) analiza la toma de conciencia en niñas y niños como una conducta de reflexión sobre la acción, a partir de la cual se alcanza una conceptualización y una reconstrucción que lleva a "rehacer las operaciones de las que se han de tomar conciencia, pero simbólicamente, representándolas por un sistema de signos. De esta forma la imagen sustituye al acto, la palabra a la imagen" (p. 107). A través de este acto de simbolizar el mundo se pasa de la vivencia emocional a la configuración cognitiva, alcanzando un distanciamiento

de las emociones y fomentando el pensamiento operatorio.

En psicomotricidad, se da un momento y un espacio para la representación, entendida como el paso del acto al pensamiento por medio de imágenes, figuras o palabras. Para Sánchez y Llorca (2008), la representación "es una forma de tomar distancia de la vivencia y expresar sus emociones o sentimientos, de recrear las situaciones vividas" (p. 59).

Para Sánchez y Llorca (2008), la representación "es una forma de tomar distancia de la vivencia y expresar sus emociones o sentimientos, de recrear las situaciones vividas" (p. 59).

La representación (RAE) es la acción o efecto de representar; imagen o idea que substituye a la realidad. Hacer presente a una persona o cosa en la imaginación mediante figuras o palabras. Para Arnaiz (2005), es el momento en el que las reproducciones de los infantes evidencian algunas dimensiones de aquello que pensaban mientras construían, y afirma que la representación es una actividad matemática que implica organizar y registrar una información con tal de explicarla.

Siguiendo a Conde y Viscarro (2006), "la función representativa es una capacidad específicamente humana que permite a las personas utilizar símbolos y signos para evocar (hacer presentes) objetos, personas, situaciones y experiencias ausentes o no directamente perceptibles (referentes)" (p. 29).

La representación se sitúa en un contexto imaginativo en el que se contiene una realidad a través de la cual el infante expresa su experiencia vital. Gracias a la expresión de las niñas y niños, el educador encuentra el marco idóneo para acceder a la realidad infantil (Serrabona, Muniani, Carol y Dalmau, 2000). Este acceso no constituye una aproximación directa, sino que requiere un acompañamiento lúdico a través de la impulsividad motriz del juego, cuyo efecto inmediato es la expresión afectiva. Jugar no sólo es una acción corporal, es un mo-mento emotivo de tipo cognitivo (Arnaiz, 2000). Con el juego se fomenta la vivencia emotiva de la propia realidad y con la representación se busca la configuración de lo experimentado, a partir de la utilización de una variedad diversa de materiales para dibujar, modelar y construir (Lapierre, Llorca, y Sánchez, 2015). A través de la representación lúdica, el infante se distancia de la acción apareciendo la emoción como reflejo de la actividad vivida. Los efectos psicológicos comienzan por evocar experiencias particulares, las cuales impulsan a plasmar y expresar el momento emotivo experimentado.

La representación se sitúa en un contexto imaginativo en el que se contiene una realidad a través de la cual el infante expresa su experiencia vital. Gracias a la expresión de las niñas y niños, el educador encuentra el marco idóneo para acceder a la realidad infantil (Serrabona, Muniani, Carol y Dalmau, 2000).

3. Evolución de las representaciones

Lapierre, Llorca y Sánchez (2015) distinguen seis etapas de representación en el periodo infantil:

- *Preliminar* (0-1 años). En el inicio de la etapa no existe capacidad de representación. Poco a poco irá tomando conciencia de su propia identidad corporal. Aparece el pre-garabateo con ausencia de noción de espacio y las marcas no son reconocidas como consecuencia de su acción.
- *Primeros indicios* (1-3 años). Al aumentar las posibilidades de exploración del espacio, de manipulación de objetos y de la creación de una estructura lingüística, comienza a crear pequeñas estructuras a partir de las cuales va adquiriendo mayor capacidad de simboli-zación.
- *Etapa formal* (3-4 años). Caracterizada por ser un periodo en el que se consolida la toma de conciencia de la propia identidad y de las relaciones espaciales y temporales. En esta etapa se expresa libremente sobre qué hace, lo que le gusta y lo que le disgusta. Sus intereses representativos comienzan a expresar los con-

Las niñas y niños son capaces de representar la realidad y las imágenes inter-nas mediante el dibujo, considerado como una imitación exteriorizada realizada por el propio sujeto. Para Marín (1988, p. 17), "el dibujo es una manifestación del individuo, a través de la cual puede evidenciar su manera de pensar y comprender lo que le rodea, así como reflejar su propia personalidad, sentimientos e intereses".

tenidos dinámicos de sus pensamientos. Acepta y participa en los juegos tanto libres como dirigidos. Se empiezan a explicar historias simples o eventos en los que se ha participado.

- *Etapa pre-esquemática* (4-5 años). Aquí el infante tiene mayor dominio de su realidad interior, acentuándose los intereses personales. Esto se refleja en las representaciones en donde se enfatiza lo importante y se ausenta lo que carece de interés afectivo.
- *Etapa esquemática* (5-7 años). El niño se reconoce como un ser singular distinto al mundo, advierte su independencia y su condición de único; se consolidan las habilidades manipulativas y aumenta la capacidad simbólica.
- *Realismo subjetivo* (8-10 años). La explicación de aquello que realiza ayuda a entender e indagar sobre el significado de aquello que representa. El dibujo adquiere características de narración gráfica; hay producciones más elaboradas.

3. Evolución de las representaciones

Las diferentes formas de representación están condicionadas por los diferentes materiales utilizados. De acuerdo con Sánchez y Llorca (2008), los materiales posibilitan el desarrollo de habilidades manipulativas, y el acceso a conceptos pedagógicos, como color, volumen, cantidad, simetría, asimetría, etc. Siguiendo a Arnáiz, Rabadán y Vives (2001), existen diferentes formas de representación que pueden realizarse de forma individual, en pequeño grupo o de forma colectiva. Las más generalizadas son:

a) Dibujo

El dibujo es diversión, medio de exploración, de descubrimiento, de expresión y de libertad. Las niñas y niños son capaces de representar la realidad y las imágenes inter-nas mediante el dibujo, considerado como una imitación exteriorizada realizada por el propio sujeto. Para Marín (1988, p. 17), "el dibujo es una manifestación del individuo, a través de la cual puede evidenciar su manera de pensar y comprender lo que le rodea, así como reflejar su propia personalidad, sentimientos e intereses". Para Lowenfeld (1980, p. 39), "cada dibujo refleja los sentimientos, la capacidad intelectual, el desarrollo físico, la aptitud perceptiva, el factor creador implícito, el gusto estético, e incluso el desarrollo social del individuo". Arnaiz (2005) afirma que el dibujo es una manera de re-pensar, donde cada infante ha de resolver el problema de escoger la perspectiva desde donde representará y explicar así los aspectos más relevantes de su producción.

El dibujo aparece antes que el lenguaje oral y escrito. Para Delval (1995), el dibujo ayuda a expresar los sentimientos y emociones antes del dominio de la lengua escrita; es a través del dibujo como el infante proyecta su historia afectiva y muestra los conflictos relacionales (Aucouturier, 2004). Además, es una gran oportunidad para ayudar al control muscular y la motricidad fina a través de la grafomotricidad acercándole a la escritura.

b) Construcciones

Para Aucouturier (2004), las construcciones representan la posibilidad de unir y alinear objetos iguales, y permiten llegar a la reflexión sobre el deseo de la realización de un proyecto y la ejecución de esta. El material para la construcción son maderas de diferentes formas y medidas, que favorecen las operaciones lógicas. Son preferiblemente de color natural para permitir la inducción de parámetros más cognitivos que sensoriales en la elección de las piezas.

Para Aucouturier (2004), las construcciones representan la posibilidad de unir y alinear objetos iguales, y permiten llegar a la reflexión sobre el deseo de la realización de un proyecto y la ejecución de esta.

El lenguaje que se utiliza en las construcciones es un lenguaje espacial. Cada sujeto expresa una determinada relación entre formas, medidas y distancias. En cada construcción se expresa su situación ante el espacio y el propio cuerpo. Construir favorece el acceso al pensamiento operatorio en la medida que niñas y niños se quedan en el exterior de la construcción y son capaces de observarla y hablar sobre ella de acuerdo con sus parámetros cognitivos.

El estudio realizado por Alorda et al. (2007) entre 2000 y 2003 distingue cinco fases de evolución de acuerdo con las principales características de las construcciones:

1. Primera fase (más o menos 2 años): llenar, vaciar; alineación en el suelo de forma horizontal y aparece la verticalidad sin serie; construcciones sin simetría; acumular con la intención de construir; apilar sin series; buscar la altura de un piso.
2. Segunda fase (más o menos 3 años): aparece la alineación horizontal sin serie; alicatar; apilar con seriación y sin seriación. Construcción en equilibrio de pocos pisos; construcciones abiertas que dan paso a algunas cerradas y vacías.
3. Tercera fase (más o menos 4 años): aparecen construcciones con más altura y disminuye la alienación, el apilamiento; surge la simetría en la mitad de las cons-trucciones y se inician las construcciones totalmente cerradas y generalmente vacías.
4. Cuarta fase (más o menos 5 años): fase en la que básicamente se construye en altura y aumenta el número de pisos, hasta seis; aparecen construcciones en simetría y algunas construcciones se empiezan a llenar.
5. Quinta fase (más o menos 6/7 años): fase en la que sigue aumentando la altura en número de pisos; aumentan las construcciones más bajas, pero más complejas en número de piezas y con riqueza de elementos; vuelven las alineaciones; aparecen los planos inclinados pero con funcionalidad; construcción en simetría.

c) Modelado

Modelar se entiende cómo dar forma o manipular con barro, plastilina, cera o alguna otra materia plástica a una figura u objetos a través de experimentar con el material. Para Arnaiz, Rabadán y Vives (2001), la utilización de plastilina o barro durante la representación permite experimentar la trasformación de la materia a través de una acción directa.

Con el modelado se favorece la manipulación del material, que poco a poco irán fraccionando, troceando, realizando formas compactas dejando huellas, construyendo una cabeza, cabeza y extremidades, partes del cuerpo por separado hasta evolucionar en la figura humana (Sánchez y Llorca, 2008).

d) Expresión verbal

Es muy importante que las niñas y niños pongan palabras a los sentimientos, emociones y experiencias vividas durante las sesiones de psicomotricidad.

A nivel evolutivo, en niñas y niños de menor edad, es la o el psicomotricista quien describe lo que le ha visto hacer con el objetivo de que cada cual se sienta reconocido e integre como suyas las experiencias desarrolladas. Se trata de narrar sus gestas y anécdotas. Progresivamente son las niñas y niños quienes va poniendo palabras a las experiencias vividas durante la sesión y la o el psicomotricista y sus compañeros le ayudan a recordar. Más adelante y a medida que siguen evolucionando, serán capaces de describir por sí mismos de forma ordenada las diferentes actividades realizadas durante la sesión, creando una estructura temporal con sus experiencias y emociones.

El lenguaje que se utiliza en las construcciones es un lenguaje espacial. Cada sujeto expresa una determinada relación entre formas, medidas y distancias. En cada cons-trucción se expresa su situación ante el espacio y el propio cuerpo. Construir favorece el acceso al pensamiento operatorio en la medida que niñas y niños se quedan en el exterior de la construcción y son capaces de observarla y hablar sobre ella de acuerdo con sus parámetros cognitivos.

La expresión oral adquiere una importancia significativa, ya que el infante puede expresar y poner palabras a las experiencias vividas a partir de la cual sigue un proceso de reconocimiento y manifestación de su propia experiencia. También la o el psicomotricista utilizará el lenguaje verbal para explicar historias o narraciones dónde los protagonistas serán los infantes, como una forma de reconocerles (Sánchez y Llorca, 2008).

La investigación nos ha permitido observar el progreso de las representaciones de las niñas y niños que han formado parte de la muestra. En el caso del dibujo, y siguiendo a Lapierre, Sánchez y Llorca (2015), podemos observar el progreso cuando se da el paso del pensamiento kinestésico, representado por los movimientos, al pensamiento imaginativo, representado por las figuras.

5. La representación en niñas y niños de 3 años

Debido a que este estudio se centra en niñas y niños de 3 años, pasamos a continuación a hablar de la representación concretamente en esta edad.

Siguiendo a Lapierre, Sánchez y Llorca (2015), en la clasificación de la evolución de las representaciones de las niñas y niños de 3 años, podemos decir que se encuentran en el final del período de los primeros indicios y en el inicio de la etapa formal.

La investigación nos ha permitido observar el progreso de las representaciones de las niñas y niños que han formado parte de la muestra. En el caso del dibujo, y siguiendo a Lapierre, Sánchez y Llorca (2015), podemos observar el progreso cuando se da el paso del pensamiento kinestésico, representado por los movimientos, al pensamiento imaginativo, representado por las figuras. La descarga pulsional ya no está presente y el trazo es menos intenso; crea nexos gráficos entre las figuras (unidades formales para Lapierre, Sánchez y Llorca, 2015); aparecen formas circulares que se cierran y que se van asociando con otras formas, mostrando un avance grafomotor por la utilización de formas geométricas. En la figura 1 se puede observar claramente la evolución a través de cuatro dibujos: la primera registrada en la primera sesión con representación, la última corresponde a la última sesión de la intervención de la investigación.

Figura 1. Evolución del dibujo

1. Dibujo en primera etapa representado en movimiento. **Autor: D. 22/11/2017**

2. Dibujo en segunda etapa representado por el progresivo con-trol del trazo. **Autor: D. 29/11/2017**

3. Dibujo en tercera etapa, control del trazo, aparición de formas circulares, figuras y nexos. **Autor: D. 10/1/2018**

4. Dibujo en el final tercera etapa expresa contenidos dinámicos de su pensamiento. **Autor: D. 18/04/2018**

En el dibujo 1 se observa la aparición de las primeras unidades formales, en este caso con estructura irregular rectilínea y curvilínea; unos primeros trazos de barrido; la discon-tinuidad y violencia, un garabateo indiscriminado con una descarga pulsional.

En el dibujo 2 hay una evolución de la representación, en la que se observa un progresivo control del trazo, con unidades cerradas y abiertas.

En el dibujo 3 se observa un mayor control del trazo y la aparición de figuras, dando paso a las representaciones preesquemáticas, apareciendo figuras combinadas y con nexos entre ellas, creando diferentes espacios.

El dibujo 4 nos muestra las figuras y aparición de nexos entre ellas, así como elementos esquemáticos, reflejando primeras escenas, personajes que ocupan un espacio y en un orden.

Continuando con las representaciones de los infantes, en este proceso de formación del autoconcepto, se observa la evolución a partir de la construcción con piezas de madera de distintas formas y tamaños. La realización de las construcciones favorece el acceso al pensamiento operatorio en la medida en que el infante se queda en el exterior de la cons-trucción, es capaz de observarla, hablar sobre ella según sus parámetros cognitivos, mostrando su experiencia en el espacio y su situación actual frente al espacio y a su pro-pio cuerpo.

En la siguiente figura, la 2, se puede observar en la construcción 1 un final de primera eta-pa, en la que el infante hace una agrupación, una unión de elementos similares. En la construcción 2 se observa la colocación de las piezas de forma vertical siguiendo una simetría para finalmente, en la construcción 3, aparecer una construcción en equilibrio de pocos pisos sin simetría.

Se puede observar, a partir de la representación con bloques de construcción, que el niño va ampliando el espacio, busca el equilibrio, poniendo las piezas en vertical, busca la altu-ra y en una segunda etapa explora el espacio a partir de las diferentes formas y tamaños, poniendo de manifiesto sus habilidades manipulativas y perceptivas; los proyectos empie-zan a ser más complejos. Busca la alternancia en la colocación de las piezas: aparecen progresivamente situaciones de llenar/vaciar, esparcir, alinear, apilar, conquistar la verticalidad, seriaciones, contrastes, simetrías, construcciones compactas, diferentes planos o volúmenes. El niño va desarrollando la capacidad de planificar proyectos más elabora-dos, poniendo de manifiesto habilidades manipulativas, perceptivas, de planificación, de ajuste a la realidad, entre otras (Sánchez y Llorca, 2008).

Cuando se utiliza material para el moldeado como la plastilina, se observa también una evolución en los diferentes momentos del proceso. En un primer momento el material es aplastado; aparecen bolas o churros dando lugar a primeras unidades formales cerradas; busca amasar y golpear. En un segundo momento aparecen las conexiones entre unidades cerradas. Sigue un proceso de troceado de la pasta y ejecución de formas compac-tas, hasta la realización de las partes del cuerpo, empezando por la cabeza y las extremi-dades para luego representar el tronco, hasta la aparición de la figura humana.

En la figura 3, en un primer momento, como se puede observar en el modelado 1, el objeti-vo es la acción del infante sobre la materia: inspección del material al manipularlo, trocear-lo, amasarlo y golpearlo, teniendo como resultado una masa compacta. En el modelado 2 se puede observar cómo se produjeron acciones más simbóli-

Figura 2. Evolución de la construcción.

1. Alineación en el suelo.
Autor: M. 24/01/2018

2. Aparición de apilar con serie.
Autor: M. 21/02/2018

3. Construcción en equilibrio de pocos pisos sin simetría.
Autor: M. 14/03/2018

Figura 3. Evolución del modelado.

1. Primer momento, aplastamiento del material. **Autor: J. 31/01/2018**

2. Aparición de primeras uni-dades formales. **Autor: J. 11/04/2018**

cas, anexionando detalles y buscando alguna semejanza con el mundo real.

La evolución del modelado lleva al infante a la representación en la figura humana, que se irá enriqueciendo con elementos corporales (Sánchez y Llorca, 2008).

Cuando se da espacio y tiempo a la verbalización oral, el infante pone palabras a las experiencias y emociones vividas. Se constata la progresión que hace el niño, pasando por hablar de aquello que más le ha gustado o satisfecho, a elaborar una descripción de las actividades realizadas, ampliándolas con los roles jugados (Arnaiz, Rabadán, Vives, 2001). En la figura 4 se puede observar el proceso. Se han transcrito las palabras del infante:

Figura 4. Evolución de la expresión oral.

1. "La sala"
En las primeras sesiones habla del espacio donde ha estado.
Autor: D. 22/11/2017

2. "Una torre con..." (y señala)
Verbaliza qué ha hecho y señala con quién ha estado; la psicomotri-cista dice el nombre del infante que señala.
Autor: D. 13/12/2018

3. "Jugar con pelotas"
Explica qué ha hecho y el mate-rial con el que ha jugado.
Autor: D. 28/02/2018

4. "He saltado, he jugado con las pelotas"
Personaliza la acción en ella utilizando "he", amplia la explicación.
Autor: D. 23/03/2018

Se observa en las diferentes transcripciones cómo el infante poco a poco va construyendo su explicación, pasando de lo más simple a lo más complejo, poniendo nombre al espacio hasta evolucionar poniendo nombre a lo que hace y, en ocasiones, con quién lo hace, dándole significado para organizar y expresar la percepción que tiene de sí mismo. Citando a Lapierre, Llorca y Sánchez (2015), habla de su vida afectiva y relacional.

6. Conclusiones

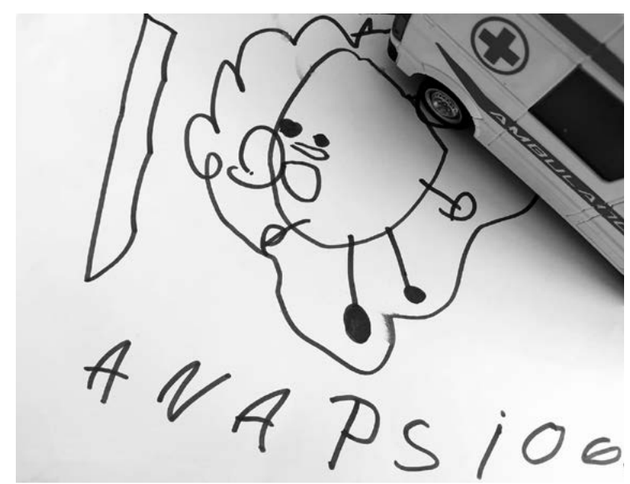
La finalidad de dar a las niñas y niños un espacio a la representación es conseguir reforzar su capacidad expresiva de todo aquello que han vivido, a través del dibujo, del moldeado, de la construcción o de la expresión oral, ya que:

- Se adentran en un nivel superior de simbolización, utilizando materiales que les permiten retomar las imágenes mentales construidas en el juego durante la actividad motriz, y expresarlas a través de cualquiera de los materiales, para comunicarlo a los otros.
- Se advierte que en ese proceso de construcción y organización del mundo que les rodea, desde el juego corporal, el juego sensoriomotor y la posterior representación de esa actividad (ya sea desde modelado, la construcción, el dibujo o la expresión oral), se ponen en marcha procesos cognitivos de base, como la percepción, la atención, la memoria y el lenguaje, que crean estructuras mentales.

- Mediante la representación, exploran activamente con todos los sentidos, manipulando, transformando y combinando materiales, descubriendo los atributos y propiedades de las cosas; adquieren nuevos conocimientos que son claves para el desarrollo cognitivo; conocen los objetos al actuar sobre ellos y transformarlos, construyendo así una nueva estructura.
- De esta manera, a partir del juego en las sesiones de psicomotricidad, se abre un cam-po de trabajo y de investigación, dando un espacio a las representaciones después de cada sesión para que el infante, de acuerdo con su etapa evolutiva, vaya elaborando procesos cognitivos.

Bibliografía

- **Arnaiz, P., Vives, I., Rabadán, M.** (2001). *La psicomotricidad en la escuela. Una práctiva preventiva y educativa.* Málaga: Aljibe.
- **Arnaiz, P.** (2000). La práctica psicomotriz: una estrategia para aprender y comunicar. *Revista Iberoamericana de psicomotricidad y técnicas corporales.* 0, 5-15.
- **Arnaiz, V.** (2005). Dibuixar: una manera de repensar. *Guix d'infantil. 28,* 11-13.
- **Aucouturier, B.** (2004). *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz.* Barcelona: Graó.
- **Bruner, J.** (1989). *Acción, pensamiento y lenguaje.* Madrid: Alianza Psicológica.
- **Lapierre, A., Llorca, M., Sánchez, J.** (2015). *Fundamentos de intervención en psicomotricidad relacional. Reflexiones desde la práctica.* Málaga: Aljibe.
- **Llorca, J., Sánchez, M.** (2008). *Recursos y Estrategias en Psicomotricidad.* Gardners Books. http://cercabib.ub.edu/iii/encore/record/C__Rb1916484__Spsicomotricidad__P1,33__Orightresult__U__X6?lang=cat
- **Martínez-Mínguez, L., Rota, J., Antón, M.** (2017). *Psicomotricidad y currículum.* Barcelona: Octaedro.
- **Mas, M., Anadon, I., Pla, I., Alba, A.** (2016). La representación: de la vivencia a la simbolización a través del arte. *Entre líneas. Revista especializada en psicomotricidad. 37,* 15-18.
- **Serrabona, J., Muniani, J., Carol, M., Dalmau, M.** (2000). Representación verbal en psicomotricidad de integración. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales.* 0, 85-102.



El silencio del cuerpo:
la creación de un espacio de comunicación a través de la psicomotricidad relacional

Dra. Josefina Sánchez Rodríguez
Profesora Titular.
Universidad de La Laguna
(jsrodri@ull.edu.es).

Dra. Talia C. Morillo Lesme
Profesora Laboral Interina.
Universidad de La Laguna
(tmorillo@ull.edu.es)

Dr. Miguel Llorca Linares
Profesor jubilado.
Universidad de La Laguna
(mllorca@ull.es)

Este artículo se refiere a un trabajo que se centra en los trastornos de inhibición psico-motriz, desorden que está acompañado en muchas ocasiones por mutismo. El origen de este trastorno es, en la mayoría de las ocasiones, de tipo emocional, guardando relación con la falta de establecimiento de un apego seguro, que lleva a las personas a impedir la expresión de acciones, emociones y/o palabras. El objetivo es reflexionar sobre la intervención en psicomotricidad relacional con las niñas y niños caracterizados por la inhibición psicomotriz. Realizamos un estudio de caso único en el que se analiza la historia de vida de una niña de 11 años afectada de una gran apatía, inmovilidad y mutismo. Ante las necesidades detectadas iniciamos la intervención siguiendo la metodología de la psicomotricidad relacional, con el propósito de movilizar su cuerpo, sus emociones y reforzar las relaciones vinculares. El análisis de las sesiones nos ha permitido describir las estrategias de intervención, así como los cambios acontecidos en el caso de estudio. Hemos desarrollado dos sesiones semanales de forma individual durante un período de siete meses.

Iniciamos esta exposición realizando una justificación teórica sobre la inhibición psico-motriz, para poder analizar cómo es la expresividad en un estudio de caso único y, posteriormente, presentar brevemente en qué han consistido la intervención psicomotriz y los resultados obtenidos.

Introducción

La inhibición psicomotriz fue definida por Ajuriaguerra (1977) como un trastorno psico-motor situado entre lo neurológico y lo psiquiátrico, que en ocasiones puede ir asociado a la psicosis o esquizofrenia; pero, al contrario de lo que ocurre en otros síndromes neurológicos clásicos, no responde

a una lesión central, sino que se relaciona con el desarrollo emocional, la capacidad de orientación, la gestualidad y el lenguaje. El concepto de inhibición implica detener, retener, impedir la expresión de acciones, emociones y/o palabras.

Desde la psicomotricidad, cuando se aborda la inhibición psicomotriz se intenta comprender qué fallas han podido existir en la construcción de la identidad, en el desarrollo del narcisismo y la adquisición de la seguridad interna que tienen lugar a partir de las relaciones de apego primarias y secundarias. Entre las causas posibles de estas fallas podemos encontrar las siguientes:

- Actitudes de sobreprotección que limitan la expresividad del niño.
- Actitudes de abandono que generan incapacidad de pedir y comunicar con el otro.
- Actitudes de rechazo y maltrato que se inscriben como huellas de displacer que afectan a la construcción de la totalidad corporal y la identidad del sujeto.

En la inhibición, para evitar el terror de las angustias que le genera una relación con el otro y con el entorno, la persona anula la sensibilidad y desaparece la posibilidad de experimentar el placer de existir, de actuar.

La inhibición psicomotriz se acompaña de diferentes manifestaciones físicas y emocionales que se encuentran asociadas a diversos trastornos mentales que podemos encontrar en manuales diagnósticos como el CIE-10 o el DSM V, tales como la catatonía, la depresión grave, el trastorno reactivo del vínculo y el mutismo selectivo.

Desde un enfoque psicomotor, la inhibición se hace presente cuando el niño no ha podido construir un yo piel que le permite luchar contra la invasión de las angustias arcaicas. Ello provoca que la persona deje de expresarse a través de su cuerpo y su movimiento, entrando en la atonía, el silencio y la inmovilidad (Bick, 1968). El movimiento es sinónimo de vida y la falta de este guarda relación con el sufrimiento psíquico, con las dificultades en la construcción de un continente psíquico que permita la elaboración de las angustias. La paralización grave del deseo de acción detiene la búsqueda del objeto y de la unidad de sí mismo (Aucouturier, 2004).

Fruto de la fragilidad de este continente psíquico, en la inhibición se encuentra presente la angustia de caída, asociada a vivencias de una separación dolorosa que provoca la resistencia a las sensaciones tónico-emocionales. También se encuentra presente el miedo a los desequilibrios que refleja la dificultad vivida en el sostén del otro y en la propia capacidad para sostenerse. En la inhibición psicomotriz nos encontramos con un cuerpo dominado por el dolor y el miedo, que no puede ser el instrumento de relación con el mundo. La inhibición motriz va siempre asociada a una retención emocional, que expresa una depresión profunda por la dificultad para hacer, para decir, para poner en marcha los fantasmas de acción (Aucouturier, 2004). Existe en estos casos una gran herida narcisista que se evidencia como niños inseguros, sin placer, que no actúan, no sueñan, no piensan, porque no han sido reconocidos y no pueden reconocerse (Lapierre, 2015).

En las manifestaciones de su expresividad observamos a menudo comportamientos obsesivos en la manipulación de objetos pequeños o en sus representaciones, así como el uso de elementos repetitivos que les ofrecen seguridad y serenidad, pero sin poder llegar a aceptar la destrucción y la transformación que implican una actitud de afirmación ante la vida. La expresión de la agresividad es explosiva cuando aparece, debido a la dificul-

Desde la psicomotricidad, cuando se aborda la inhibición psicomotriz se intenta comprender qué fallas han podido existir en la construcción de la identidad, en el desarrollo del narcisismo y la adquisición de la seguridad interna que tienen lugar a partir de las relaciones de apego primarias y secundarias.

tad para sostener sus sentimientos de malestar, ya que su emoción está muy reprimida al no permitirse el niño inhibido ninguna expresión de su capacidad de acción.

La persona con una herida narcisista motivada por vivencias humillantes o debido a un sentimiento de traición o de abandono, corre el riesgo de entrar en una vivencia depresiva, contraria a las vivencias de exaltación, a la depresión mayor, prevaleciendo la infravaloración: "yo no soy nada". El yo frágil tendrá dificultad para vivir las rupturas y sentirá una gran soledad, no teniendo más el soporte que le realce narcisísticamente (Lapierre, 2015).

Generalmente, las niñas y niños con inhibición manifiestan, en consecuencia, un alto nivel de inseguridad, que ocasiona la necesidad de la mirada aprobatoria del adulto continuamente. Suelen bloquearse o decir que no saben, debido a la gran dificultad para expresar lo que quieren, desean o necesitan; es difícil para ellos tener iniciativa. Suelen ser niñas y niños obedientes, mostrando una mayor dificultad en transgredir y oponer-se; el control emocional continuo al que se someten ocasiona que tengan respuestas explosivas de frustración en los entornos donde se sienten más confiados, generalmente en el ámbito familiar, y muestren alteraciones tónicas que afectan a su postura, coordinación y equilibrio.

Generalmente, las niñas y niños con inhibición manifiestan, en consecuencia, un alto nivel de inseguridad, que ocasiona la necesidad de la mirada aprobatoria del adulto continuamente. Suelen bloquearse o decir que no saben, debido a la gran dificultad para expresar lo que quieren, desean o necesitan; es difícil para ellos tener iniciativa.

La dificultad para mostrarse socialmente genera que les cause gran ansiedad el ser objeto de la mirada o el reconocimiento de los otros; y, aunque externamente solo observamos inmovilidad, internamente pueden estar extremadamente ansiosos.

Historia de vida

Presentamos a continuación la reconstrucción de la historia de vida de Dácil, elaborada a partir de varias entrevistas a su madre, su padre y al equipo educativo del colegio en el que está actualmente.

Dácil es originaria de un entorno cultural muy diferente al nuestro. A pesar de que vive en nuestra comunidad desde que nació, ha sido costoso extraer la información sobre su historia, ya que su familia no domina bien nuestro idioma, mostrando dificultades para la comprensión de las preguntas que vamos haciendo, y para encontrar las palabras adecuadas que describan cómo es su hija. Además de una niña con mutismo, nos encontramos con la dificultad de una familia poco comunicativa, que muestra tendencia a decir que todo va bien en casa y todo va mal cuando sale de ella.

Dácil llega a la sala de psicomotricidad derivada por el equipo educativo del centro escolar, al llevar ya varios años escolarizada y no mostrar ninguna evolución en su integración grupal y vida relacional con sus iguales. Es valorada por el equipo del Servicio de Psicomotricidad de la Universidad de La Laguna en junio, e inicia la intervención en septiembre de 2015, cuando tiene 11 años. La intervención se prolonga durante siete meses, con bastantes ausencias en una de las dos sesiones semanales por motivos laborales. Después de esos siete meses parte de la familia vuelve a su país de origen, por lo que se suspende de forma precipitada y sin previo aviso la atención que se esta-ba ofreciendo a la niña. Un nuevo episodio de ruptura, de vivencia de un desarraigo para esta frágil estructura de personalidad.

En las entrevistas realizadas a su familia destacamos los siguientes aspectos:

Desde su nacimiento ha sido una niña por lo general tranquila. Cuando era pequeña

se atrevía más a conseguir diferentes logros motores, pero en la actualidad, ya no. Fuera del hogar se mueve si la llevan de la mano. En casa prefiere estar la mayor parte del tiempo sentada viendo la televisión. Nunca ha sido una niña decidida.

Estos datos nos hacen pensar en una tendencia originaria, como comenta Wallon, a la inactividad presente en su estructura de personalidad. Wallon (1982) señala que nacemos con una predisposición innata a la paralización o a la acción en los momentos de estrés y tensión. Esta estructura inicial viene marcada por la ruptura y la pobreza en la construcción de un diálogo tónico inicial (Franch, 2001), y por las actitudes de defensa ante un entorno que genera ansiedad y sufrimiento (Schnidrig, 2006).

Wallon (1982) señala que nacemos con una predisposición innata a la paralización o a la acción en los momentos de estrés y tensión. Esta estructura inicial viene marcada por la ruptura y la pobreza en la construcción de un diálogo tónico inicial (Franch, 2001), y por las actitudes de defensa ante un entorno que genera ansiedad y sufrimiento (Schnidrig, 2006).

Al preguntar sobre su historia, su familia comenta que nunca ha sido una niña muy expresiva. Su ritmo al hablar ha sido más bien siempre lento. No es capaz de mantener una conversación sostenida y fácil; solo se mantiene si se trata de una conversación dirigida a través de preguntas aunque, a veces, no responde a los primeros intentos. No cuenta cosas de forma espontánea sobre lo que le ha sucedido o ha hecho fuera. No mira a la cara cuando se dirigen a ella, aunque cuando era pequeña sí lo hacía.

En esta descripción de la niña destacamos cómo en el ámbito familiar, pese a ser un entorno seguro para ella, muestra dificultades para el desarrollo de la comunicación social, mostrando también una actitud introvertida con dificultad para compartir sus vi-vencias.

Nació a término en un parto sin complicaciones. Fue alimentada con lactancia materna durante los tres primeros meses de vida. De bebé era tranquila, no lloraba ni demandaba mucho. Le gustaba que la cogieran en brazos.

Su capacidad de comunicar, de establecer un diálogo tónico donde reclamar la presencia del otro se encontraba limitada. Desde el inicio parece ser una niña con dificultades para pedir y para expresar sus necesidades.

Come bien y de todo, aunque cuando era pequeña le costaba aceptar determinadas texturas y rechazaba los tropezones. En la actualidad, si ya ha comido un tipo de alimento, no quiere repetirlo en otras de las comidas de ese mismo día, tampoco tolera que nadie toque o pruebe su comida.

Una de las demandas más claras desde el momento del nacimiento es reclamar el alimento mediante el llanto cuando se tiene hambre, pero este momento de respuesta ante una necesidad biológica no solo permite calmar la angustia producida por el ham-bre, sino también una comunicación afectiva primaria a través del intercambio tónico entre la madre y su hijo. La alimentación genera no solo bienestar físico, sino que además, dependiendo de la posibilidad de establecer un diálogo tónico (Wallon, 1982) se propicia la vinculación afectiva y, a través de la respuesta de una madre suficientemente buena (Winnicott, 1990), favorecer el proceso de construcción de la identidad como persona.

Las dificultades de Dácil para reclamar la presencia del otro y para aceptar desde pequeña determinadas texturas, empezar a masticar como muestra de un primer acto de afirmación y transformación agresiva, unidas a sus manías actuales de no repetir un alimento el mismo día, son muestras de su temor temprano a recibir lo que llegaba des-de su entorno; tal vez porque nunca se afianzó una relación primaria segura.

Actualmente no sostiene la relación corporal; no le gusta dar ni recibir besos o abrazos. Con tres años rechazaba los abrazos de su padre. Es poco afectiva; dice que están sucios cuando rechaza el contacto. Busca consuelo cuando se hace daño y permite el cuidado de su madre.

En este fragmento se confirman las dificultades de la niña en las experiencias primarias de relación, mostrando temor o rechazo al encuentro afectivo. Solo cuando existe un daño real permite la ayuda de su madre.

Tiende a ser muy ordenada; recoge lo que sus hermanos van tirando; se queda en-si-mismada con la limpieza.

Ante un entorno amenazante, estas niñas y niños despliegan un repertorio de comportamientos con la finalidad de mantener el control de lo que sucede a través de acciones o pensamientos obsesivos. El temor a los cambios y a las transformaciones se observa en la tendencia de Dácil al orden y la limpieza. Esta actitud también es una forma de garantizar un lugar en la familia como una buena hija; sin duda, un lugar de pasividad pero, al fin y al cabo, un lugar.

Ante un entorno amenazante, estas niñas y niños despliegan un repertorio de comportamientos con la finalidad de mantener el control de lo que sucede a través de acciones o pensamientos obsesivos. El temor a los cambios y a las transformaciones se observa en la tendencia de Dácil al orden y la limpieza. Esta actitud también es una forma de garantizar un lugar en la familia como una buena hija; sin duda, un lugar de pasividad pero, al fin y al cabo, un lugar.

Por circunstancias familiares fue separada de sus padres con cinco años y se fue a vivir con su abuela y sus dos hermanos a su país de origen, permaneciendo sepa-rada de sus progenitores durante dos años. En esta etapa tuvo su primer gesto de modificación postural y mutismo mostrándose catatónica. Cuando sus padres van a buscarla, muestra orgullosa todo lo que ha aprendido del idioma, sorprendiendo a su progenitor ante la capacidad enorme de memorizar páginas enteras de los libros.

Un vínculo establecido frágilmente se quiebra aún más ante las posibles vivencias de separación y abandono que pudo sufrir esta niña. La inhibición y el mutismo hacen su primera aparición tras esta vivencia que pudo ser traumática. A pesar de ello, el reencuentro con su familia consigue reestablecer las competencias iniciales. Vuelve a tener lenguaje y a moverse de una forma no tan patológica. Quiere mostrar a su padre todo lo que ha aprendido: tal vez buscando ofrecer una imagen de sí misma competente y evitar de nuevo ser abandonada por no aportar nada. Esta imagen de niña capaz conti-núa en el hogar familiar: realiza las tareas de la casa y cuida de su hermano pequeño mostrándose habilidosa.

Antes de irse con su abuela, la adaptación al colegio fue buena. Jugaba y hablaba con pocas dificultades. Cambió de colegio al regresar con sus padres; tuvo una maestra muy autoritaria y poco asertiva con ella. Repite 2º curso de Primaria y sufre un gran retraimiento, dejando de hablar y de desplazarse por iniciativa propia en la escuela y en los entornos sociales.

Desde la escuela comentan que cuando llegó su tono de voz era alto, estaba irascible y era una niña rara. Su maestra fue poco empática. De nuevo para Dácil se acentúan las experiencias angustiosas de rechazo y ante la amenaza de su entorno, se inmoviliza y se calla. Desde el entorno escolar se comenta que probablemente también sufrió el rechazo de sus iguales ante su actitud extraña. Para Dácil, como para otros niños de esta edad, repetir curso también supuso otra experiencia de fracaso personal, añadida a la pobre imagen elaborada de sí y de su capacidad para promover el afecto y el re-conocimiento de los demás.

Al preguntarle a su familia por su comunicación y expresión en el hogar, nos comentan que Dácil no es expresiva como sus hermanos cuando juega. Cuando era pequeña le gustaba bailar y tenía mayor expresividad. Con sus hermanos suele ceder y ser condescendiente para no enfrentarse. Su respuesta ante el malestar de sus hermanos es desbordada. Si ellos lloran, ella también. Con otros niños es indiferente. En casa se enfada si la contrarían y llora con frecuencia.

De nuevo se hace patente, en esta descripción de su historia, cómo Dácil presenta también dificultades en el entorno familiar. Tal vez su actitud inhibida se ha ido generalizando y conformando su manera de ser. De este relato nos parece significativo destacar la expresión de malestar emocional que presentan muchos niños con inhibición; su dificultad para tolerar la frustración y, especialmente, su tendencia a no poder diferenciar sus propias emociones de las de sus hermanos, adoptando una posición simbiótica con ellos.

En la actualidad a Dácil no le gusta salir de casa. No quiere ir a parques o fiestas de cumpleaños. Si está en un parque, sólo juega con sus hermanos haciendo lo que ellos le piden, pero si se le acerca alguien se paraliza. Cuando va a comprar o va por la calle, si ve que alguien la conoce, se queda inmóvil; una vez se asustó y se preocupó porque un compañero suyo de clase la vio caminar y hablar en la calle.

Este relato realizado por su madre nos lleva a pensar en la fobia social que presenta actualmente esta niña, y cómo se ha ido refugiando en una imagen de inactividad e in-competencia para defenderse ante su inseguridad. Su temor a mostrarse como una niña capaz de hablar y moverse con autonomía ante la mirada de los demás, conecta de nuevo con nuestra percepción de que la relación con el entorno es vivida como amenazante, y que su defensa radica en no hacer ni decir nada.

A pesar de todas estas dificultades, Dácil muestra buena capacidad de aprender, presenta una gran memoria y comprensión de un idioma diferente al materno. Explica a su padre conceptos como qué es imaginarse. Es autónoma con la tarea y ayuda a su hermana con la suya. Es capaz de ir a comprar y manejar el dinero.

En la escuela sus profesores manifiestan que, a pesar de tener suspendida la lengua por la falta de expresión oral, Dácil ha adquirido los contenidos propios de su nivel educativo, siendo su mayor dificultad la lentitud en la ejecución. También su familia se desespera ante esta lentitud de respuesta de la niña. Para nosotros, a pesar de todo su temor a moverse y a hacer, que Dácil continúe aprendiendo nos parece un factor positivo, porque encontramos que su inteligencia sigue intacta y le permite mantener una actitud de apertura al mundo, dejándose penetrar por nuevos aprendizajes. Encontramos en ello una puerta a la resiliencia y a su capacidad de mejorar; la posibilidad de dibujar, escribir o leer nos permite tener un canal de comunicación posible con ella.

Para finalizar la construcción de su historia de vida, nos parece significativo concluir con la interpretación que de ella realiza su padre, quien la percibe como una niña que está humillada, y hace referencia a su dibujo de un sol pequeño.

En esta verbalización nos llama la atención cómo su padre también es capaz de percibir dificultades narcisistas en la niña; curiosamente, el dibujo del sol se asocia muchas veces a la percepción que tienen las niñas y niños de sus padres. Hija de inmigrantes con un horario de trabajo continuo, Dácil no ha podido contar con tiempo y disponibilidad de sus figuras de referencia para sentirse apoyada y reconocida ante las difi-

También su familia se desespera ante esta lentitud de respuesta de la niña. Para nosotros, a pesar de todo su temor a moverse y a hacer, que Dácil continúe aprendiendo nos parece un factor positivo, porque encontramos que su inteligencia sigue intacta y le permite mantener una actitud de apertura al mundo, dejándose penetrar por nuevos aprendizajes. Encontramos en ello una puerta a la resiliencia y a su capacidad de mejorar; la posibilidad de dibujar, escribir o leer nos permite tener un canal de comunicación posible con ella.

cultades que ha ido encontrando a lo largo de su vida.

Resultados: la intervención psicomotriz con Dácil

Presentamos a continuación cómo se ha ido desarrollando la intervención con esta niña. Ante esta realidad de gran inhibición psicomotriz, nos planteamos la intervención desde la psicomotricidad relacional (Lapierre et al, 2015) en atención individual y con una periodicidad de dos veces por semana. El contenido del trabajo se grabó en vídeo y se trascribió a un diario del investigador. Para el análisis de los datos hemos contado con un observador externo, también psicomotricista, con el que hemos podido contras-tar la información y llegar a seleccionar lo más significativo, así como con un grupo de discusión (nuestro equipo de trabajo), con el que reflexionamos conjuntamente sobre la intervención y las dificultades del caso.

Tras el análisis previo de su historia de vida, consideramos que la intervención desde la psicomotricidad relacional, puede ayudar a la niña a reconstruir una relación afectiva de confianza que restituya las heridas narcisistas; en definitiva, una relación de amor incondicional. Con esta finalidad, los objetivos de la intervención han sido los siguientes:

- Generar un espacio de juego que aporte seguridad y amplíe la capacidad de acción.
- Utilizar el juego e intercambio de objetos como creación de un espacio de comunicación.
- Facilitar el encuentro con la mirada de la psicomotricista en la construcción progresiva de una relación primaria de reconocimiento narcisístico.
- Restablecer un diálogo tónico con la niña desde el que pueda vivenciarse el sostén postural, la aceptación y la contención afectiva, creando una relación corporal de seguridad.
- Por último, una vez restablecida una relación de apego seguro con la niña, es importante para ayudarle en la conquista de su identidad, permitirle ganar confianza y seguridad en sí misma, movilizando los juegos de oposición y de transformación de su entorno.

A partir del análisis de su expresividad psicomotriz en la sala durante las primeras sesiones de intervención, rescatamos una serie de parámetros que nos permiten una comprensión más global de las dificultades de Dácil, así como indicadores para tener en cuenta de cara a valorar la evolución de esta intervención:

- En su manipulación observamos una tendencia extraña en su manera de coger, evitando todo el contacto con su mano. Teme sobre todo el contacto en la zona bajo sus brazos, una zona que protege, con gran lentitud en el movimiento y una dificultad para separar los brazos.

Si analizamos la utilidad de los brazos y las manos en el desarrollo de la relación, observamos cómo éstas van asociadas a la presencia o ausencia de la expresión de la pulsión agresiva y afectiva. Con las manos nos agarramos al cuerpo de nuestras figuras de referencia en los momentos de temor, realizamos demandas; con ellas dominamos los objetos y aprendemos sus cualidades abriéndonos a la pulsión de dominio y aprendizaje, y se revelan llenas de nervios sensitivos que permiten la expresión afectiva a través de las caricias. Los brazos pegados al cuerpo y las manos bajas revelan un gran temor a ser contenida afectivamente, a ser tocada o abrazada, así como una anulación de su posibilidad de proyectarse y des-

Si analizamos la utilidad de los brazos y las manos en el desarrollo de la relación, observamos cómo éstas van asociadas a la presencia o ausencia de la expresión de la pulsión agresiva y afectiva. Con las manos nos agarramos al cuerpo de nuestras figuras de referencia en los momentos de temor, realizamos demandas; con ellas dominamos los objetos y aprendemos sus cualidades abriéndonos a la pulsión de dominio y aprendizaje, y se revelan llenas de nervios sensitivos que permiten la expresión afectiva a través de las caricias.

cubrir el entorno en una actitud cerrada a la relación.

- Arrastra sus pies al caminar y su postura es depresiva.

No existe dinamismo en su marcha: cualquier movimiento de Dácil revela un gran es-fuerzo ante cualquier cambio. Su cabeza mira hacia el suelo evitando el encuentro con las personas o los materiales. Caminar refleja simbólicamente la posibilidad de avanzar en la vida, de afirmarse en el espacio, de ir hacia delante; algo que, en este momento, es tremendamente difícil para ella.

- Teme abandonarse en el suelo y, cuando cae, se queda estática con dificultad para recomponer su postura.

La falta de coordinación y movilización del cuerpo refleja una actitud catatónica, necesitando de un tiempo largo para la adaptación. Su inmovilismo y rigidez postural guardan relación con sus dificultades para integrar los cambios y adaptarse a ellos. En psicomotricidad, el suelo refleja nuestra capacidad de abandono y sostén; tiene cualidades regresivas primarias, en la medida en que nos conecta con las primeras etapas después del nacimiento y la relación de dependencia del otro que nos sostenga. El bloqueo de Dácil ante estas situaciones refleja las carencias vividas en el sostén primario. Evidentemente no salta: perder los apoyos le conecta con el vacío, porque no tiene la seguridad de volverlos a encontrar (Aucouturier, 2004; Bick, 1968).

- Es meticulosa con algunos materiales como las telas o los lápices, organiza por colores, junta los animales por familias, mostrando algunos rasgos obsesivos que nos hacen pensar en su angustia de fractura. En su mundo, todo debe estar ordenado y junto.

Muestra temor a ensuciarse, que se refleja en su actitud al tocar la crema, la pintura, la plastilina o la arena mostrando rechazo, reflejando de esta forma la ausencia de un continente psíquico y una gran fragilidad del yo piel (Anzieu, 2002).

- Mantiene la mirada en el juego, mostrando mayor dificultad en los momentos de calma, donde se siente más invadida por la palabra y la mirada del otro.

Las sesiones de intervención se han estructurado de acuerdo a los diferentes momentos de la sesión que constituyen el encuadre de la intervención: entrada y bienvenida, juego, descanso y representación.

El momento de bienvenida, en el que solicitamos a la niña sentarse dentro de una colchoneta que simboliza el espacio, "la casa" de la psicomotricista. Inicialmente teníamos que guiar a Dácil hasta este lugar y pedirle que se sentara, utilizando un cojín como lugar de referencia. Al no contar con su lenguaje, este momento se llenaba de pregun-tas y comentarios de la psicomotricista sobre cómo estaba, reforzando su imagen físi-ca para mejorar su narcisismo, reconociendo cada ropa nueva que traía, deteniéndonos en el cuidado de su pelo y su cuerpo para que estuviera cómoda, y mostrándole los materiales con los que íbamos a jugar en la sesión. Finalizábamos este momento contando hasta tres para empezar a jugar.

Inicialmente Dácil no respondía a las preguntas, a pesar de alargar la espera y estar pendiente de sus gestos; pero progresivamente, en la medida en que se fue sintiendo más confiada en esta rutina de entrada, fue respondiendo con tímidos gestos que cada vez se fueron volviendo más inmediatos en la conversación, afirmando o negando con su cabeza. Contar uno, dos y tres con los dedos para dar comienzo al momento de juego, necesitó de un acompañamiento y modelo inicial; y, poco a poco, en este gesto fuimos

En psicomotricidad, el suelo refleja nuestra capacidad de abandono y sostén; tiene cualidades regresivas primarias, en la medida en que nos conecta con las primeras etapas después del nacimiento y la relación de dependencia del otro que nos sostenga.

En este espacio inicial procuramos no ser invasivos en el contacto corporal, tratando de ser respetuosos, buscando trasmitir a través de las modulaciones tónicas una relación de cuidado y afecto en cada encuentro, intentando llegar a una relación empática y de aceptación.

levantando nuestro brazo para ayudarla a separar el suyo y que tuviera un carácter más expresivo.

Entrar a la sala y ocupar este espacio, teniendo más autonomía para sentarse y ajustar el movimiento, también requirió de mucho acompañamiento inicial y ajuste de su postura, para poco a poco irla dejando llegar de manera autónoma. Al iniciar el trabajo, Dácil se quedaba de pie si no se le pedía que se sentase y se la guiaba para que caminara. Paulatinamente, a medida que interiorizó esta estructura inicial, podía llegar a "la casa", sentarse y esperar la llegada de la psicomotricista.

En este espacio inicial procuramos no ser invasivos en el contacto corporal, tratando de ser respetuosos, buscando trasmitir a través de las modulaciones tónicas una relación de cuidado y afecto en cada encuentro, intentando llegar a una relación empática y de aceptación. En ningún momento de esta estructura pedimos a Dácil emitir alguna palabra, aunque siempre le ofrecemos un espacio para una posible respuesta o sugerencia. Con el propósito de encontrar una relación de mayor implicación, la psicomotricista aprendió a saludar en el idioma materno de la niña, lo cual fue bien recibido a juzgar por su expresión facial.

A partir de este momento, la intervención en psicomotricidad se desarrolla a través del juego espontáneo de las niñas y niños con los materiales propuestos, materiales cargados de simbolismo a través de los cuales interpretar las necesidades vinculares de la niña (Lapierre, et al. 2015).

A partir de este momento, la intervención en psicomotricidad se desarrolla a través del juego espontáneo de las niñas y niños con los materiales propuestos, materiales cargados de simbolismo a través de los cuales interpretar las necesidades vinculares de la niña (Lapierre, et al. 2015). Dácil era incapaz de elegir con qué elemento quería jugar y cogerlo con sus manos; tenía a su disposición telas, pelotas, cuerdas, palos de goma espuma, materiales para construir, muñecos, cojines de goma espuma con diferentes tamaños y formas, dispuestos en diferentes sesiones.

Para acercarse a los materiales requirió de un acompañamiento corporal inicialmente cercano, para luego quedarse en un gesto inicial que la animara a caminar. Para empezar a jugar y señalar con el gesto qué material le atraía más, se requirieron muchas sesiones de espera por la aparición de un gesto sin que nada sucediera; eran momentos de inmovilidad. A partir de estos largos ratos de espera, Dácil comienza a levantar tímidamente su mano indicando un objeto de su preferencia, que cogía la psicomotricista para iniciar un juego desde el que crear un espacio de comunicación, mediante el intercambio del mismo. Con las pelotas intentamos crear sensaciones de sostén del cuerpo, ayudarla a vencer los desequilibrios, y también mejorar su tonicidad y coordinación, proponiéndole, por ejemplo, juegos de lanzamientos y recepciones con la pelota. A medida que iba experimentando con este material, tratamos de sorprenderla rompiendo su rigidez, lanzando varias pelotas pequeñas a la vez, jugando a despistarla, a lanzarla al cuerpo del otro, etc., buscando la expresión del placer por el juego. Uno de sus materiales preferidos fueron las cuerdas, material relacionado con la vinculación; con ellas Dácil se sentía cómoda dejándose llevar y, poco a poco, siendo capaz de guiar a la psicomotricista cuando esta le proponía que era su turno.

Ante las situaciones de provocación, mediante el juego con objetos como los palos de goma espuma, Dácil, aunque presentaba dificultades para expresar satisfacción en sus intentos de afirmación, mejora en el ajuste de su tono y se mantiene en las propuestas cuando se trata de golpear objetos como pelotas o globos. Sin embargo, no consigue expresar mayor pulsionalidad realizando algún juego más claro de enfrentamiento, probablemente, porque su relación trasferencial con la psicomotricista se estaba creando y aún no era segura.

Dado que de pequeña le gustaba bailar, aprovechamos el uso de las cuerdas o los palos para guiar sus movimientos al ritmo de la música y tratar de abrir sus gestos, separando los brazos y levantando las piernas, dando vueltas, etc.; todo ello intentando encontrar la complicidad, la risa, y dejándole también momentos donde ella tuviese que hacer alguna propuesta.

En ocasiones, aprovechando el carnaval, utilizamos pintura para maquillar su cara y las telas para disfrazarla, ayudándola a perder el miedo a la transformación del cuerpo. Podíamos tocarla mientras ella contemplaba lo que hacíamos, le hacíamos fotos, tratando también de devolverle una imagen suya positiva y bonita que nutriera su narcisismo. Comenzamos también a pedirle reciprocidad, que fuera capaz de ir pintando también a la psicomotricista, evitando que copiara las acciones del otro, lo cual generó en ella las primeras sonrisas motivadas por las expresiones emocionales de la psicomotricista que ayudaban a perder el miedo al ridículo.

Durante este momento de juego, también acompañamos a Dácil animándola a realizar construcciones con cojines, ladrillos, telas, etc., que eran reforzadas desde el reconocimiento de lo que era capaz de hacer, tratando de llenar de matices afectivos este espacio construido que la representa a ella y su vida; ofrecíamos telas bonitas, cojines y materiales suaves que crearan un ambiente cálido y agradable dentro de sus construcciones. Algunas veces también se trató de desdramatizar, conectar con la pulsión agresiva de vida, jugando en ocasiones a tirar, romper alguna construcción que la psicomotricista realizaba para ella. En estos gestos aparecía el temor y la necesidad de acompañamiento.

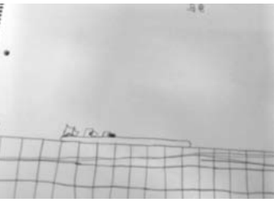
Además de los juegos con objetos, tratamos también de que durante el juego, Dácil experimentara con diferentes desplazamientos, por encima de diversas superficies, altas, blandas, duras, ofreciéndole sostén ante sus pérdidas de equilibrio. También se la animaba a irse al suelo en las colchonetas, dando pequeños saltos mientras era sostenida, arrullándola sobre pelotas grandes o material de goma espuma, que le permitiera dejar de mostrar temor a la pérdida de la verticalidad. De nuevo, en todos estos juegos aparece el acompañamiento tónico para trasmitirle fortaleza, afectividad y cuidado. Progresivamente fue conquistando la altura, los deslizamientos y el salto, disfrutando más de estas sensaciones cuando se le proponía moverse con los ojos vendados, dejando de tener el juicio de la mirada del otro sobre su expresividad.

De nuevo, en todos estos juegos aparece el acompañamiento tónico para trasmitirle fortaleza, afectividad y cuidado. Progresivamente fue conquistando la altura, los deslizamientos y el salto, disfrutando más de estas sensaciones cuando se le proponía moverse con los ojos vendados, dejando de tener el juicio de la mirada del otro sobre su expresividad.

En ocasiones se ríe sin querer y se tapa la boca para que no se le vea alegre. Su expresividad se va haciendo más patente, sobre todo cuando le hacemos jugar con una venda en los ojos. No ver al otro que la mira le ayuda a sentirse más libre y segura, demandando en varias ocasiones jugar con los ojos cerrados cuando se le pregunta cómo quiere hacerlo, disfrutando de ser guiada por otra persona y confiando en ella. Sin sentirse observada, acaba siendo capaz de saltar desde lo alto del plinto. Si lo necesita, pide y se agarra a la mano de la psicomotricista cuando requiere de ayuda

Dácil tiene una buena respuesta a la imitación: parece necesitar modelos ante su dificultad para hacer algo de manera espontánea. Cuando cuenta con un modelo es capaz de experimentar, lo que le va abriendo a nuevas relaciones con el entorno que le ayudan a ir registrando que puede ser una chica competente.

Con los muñecos comprende el juego simbólico con gestos y los utiliza en respuesta a lo que va haciendo, o pidiendo la psicomotricista para preparar un té, bañar y acostar a una



muñeca, etc. A través de este tipo de juegos puede ir recreando (si tiene una persona que le acompaña y le da modelos) situaciones de cuidado, de maternaje, lo que en cierta medida le puede ayudar a conectar con su propia demanda y experiencia de ser cuidada.

Para finalizar las sesiones poníamos siempre una música tranquila de una cantante de su idioma materno, intentando ayudarla a descansar en un entorno en el que se viera reforzada su identidad. Inicialmente Dácil no descansaba; su cuerpo no se adaptaba al suelo cuando se tumbaba, sino que quedaba en una posición rígida, por lo que fuimos dándole pequeños registros tónicos para que pudiera estar más cómoda y abandonar la tensión corporal. En algunas ocasiones, este momento se acompañó con la propuesta de ponerle crema en sus manos, gesto que ella permitía y nos iba ayudando a construir un yo piel más seguro.

Ante los diferentes registros de relaciones corporales, Dácil deja de mostrar temor cuando la tocamos, no subiendo su tono como defensa, como ocurría inicialmente. Para ello, el contacto corporal ha estado presente a lo largo de todas las sesiones, buscando dejar sensaciones de contención y afecto sobre su piel de forma no invasiva.

Ante los diferentes registros de relaciones corporales, Dácil deja de mostrar temor cuando la tocamos, no subiendo su tono como defensa, como ocurría inicialmente. Para ello, el contacto corporal ha estado presente a lo largo de todas las sesiones, buscando dejar sensaciones de contención y afecto sobre su piel de forma no invasiva.

Ante la imposibilidad de Dácil para contar qué le había gustado más, inicialmente la psicomotricista desarrollaba para ella una narración oral de lo que había sucedido en la sesión; otras veces se le pedía que señalara lo que más le había gustado. Con frecuencia se realizaron dibujos donde representaba alguna escena de la sesión, siendo el tamaño de los personajes diminuto, lo que podría reflejar su autoestima, de elaboración minuciosa y con un ritmo muy lento de ejecución. Todos sus dibujos se iniciaban con la representación del suelo, centrada en que cada raya quedara bien definida, po-niendo de manifiesto la necesidad de una base de sustentación.

Cada dos meses, aproximadamente, utilizábamos la caja de arena con el objetivo de irnos acercando a sus traumas y mundo interno (Kalff, 1904-1990, cit. en Gonzalo, 2013). Inicialmente sus cajas estaban casi del todo vacías, tomándose mucho tiempo en poner dos o tres figuras, lo que revelaba una vida llena de vacíos y sentimiento de dispersión. Progresivamente estas construcciones se fueron haciendo más complejas, incluyendo elementos resilientes, como escenas familiares de momentos compartidos.

Para contar su historia, ponerle título o poder llevar un pequeño diálogo, Dácil escribía respondiendo a las preguntas realizadas, mostrando una mayor apertura a compartir su mundo interior.

Conclusiones

Esta intervención no ha sido finalizada. Sin embargo, dada la gravedad y profundidad del caso, nos parece importante señalar las aportaciones que se pueden ofrecer desde la psicomotricidad, tanto en el análisis de la expresividad psicomotriz del trastorno de inhibición, como para buscar respuestas ante las necesidades y bloqueos que presen-tan estas niñas y niños.

La psicomotricidad relacional se basa en el juego espontáneo del niño, de su iniciativa y su deseo para favorecer el placer del movimiento y acompañarle en sus descubrimientos, aportándole empatía y seguridad. El niño se va reafirmando en su identidad por introyección de una realidad externa más tranquilizadora, que ayuda a la construcción de su mundo interno que, a su vez, por proyección, mejora su imagen del mundo externo.

En el caso de Dácil, ha sido necesario guiar cada acción para poder movilizar después su capacidad de elegir.

Ante su inhibición y su mutismo ha resultado positiva la vivencia corporal, experimentar con pequeños retos le ha permitido ganar confianza en su cuerpo y conectar con vivencias de placer que posibilitan una mayor apertura al mundo. En estos juegos nuestra intención no solo ha sido despertar la sensibilidad corporal, sino también proporcionar al mismo tiempo un sostén afectivo que le devuelva la confianza en las relaciones de apego con los demás.

Ante su bloqueo emocional hemos utilizado juegos en los que tenía que golpear, tirar, subiendo su tonicidad.

En todo este trabajo hemos partido del silencio del cuerpo y de la voz para calmar su angustia, aceptando que los momentos de vacío podían ayudarla a desear salir de esta parálisis emocional. En esta intervención las palabras han tenido un lugar secundario, como apoyo a las vivencias, tratando de encontrar otras vías de comunicación primarias basadas en el diálogo tónico. Los dibujos y la escritura también han permitido romper el mutismo.

En esta investigación hemos encontrado que la mirada es un canal de comunicación que bloquea la expresividad. Utilizar la eliminación de su mirada durante el juego ha favorecido que disminuya su bloqueo emocional, al perder de referencia el control sobre lo que hace y el juicio de valor que puede sentir con la mirada de los otros.

Sintetizando la intervención desarrollada, podemos señalar que, como en el nacimiento, en la sala de psicomotricidad hemos ido construyendo una relación transferencial con Dácil, que puede devolverle la confianza en los otros y en sí misma, rompiendo la coraza de la inhibición. Hemos tratado de ofrecerle experiencias donde poder sentirse reconocida por el otro y por ella misma para reparar, en la medida de lo posible, las fallas narcisistas, y ayudarla a tomar consciencia de las posibilidades de volver a habitar su cuerpo y construir una identidad basada en la posibilidad de actuar y sentirse bien con lo que hace.

En el caso de Dácil, ha sido necesario guiar cada acción para poder movilizar después su capacidad de elegir.

Referencias

- **Ajuriagerra, J.** (1977). *Manual de psiquiatría infantil.* Barcelona: Toray-Masson.
- **Anzieu, D.** (2002). *El yo-piel.* Madrid: Biblioteca Nueva.
- **Aucouturier, B.** (2004). *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz.* Barcelona: Graó.
- **Bick, E.** (1968). The experience of the skin in early object-relations. *The International Journal of Psychoanalysis,* 49 (2-3), 484-486.
- **Franc, N.** (2001). La intervención psicomotriz en educación. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y técnicas corporales*, 1, 5-18.
- **Gonzalo, M.J.** (2013). *Construyendo puentes.* Bilbao: Desclée De Brouwer.
- **Lapierre, A.M.** (2015). La omnipotencia y el sadismo en los niños. Conferencia impartida en el Seminario de Psicomotricidad (Inédito). Universidad de la Laguna.
- **Lapierre, A.M., Llorca, M. y Sánchez, J.** (2015). *Fundamentos de la psicomotricidad relacional.* Málaga: Aljibe.
- **Schnidrig, N.** (2006). El niño inhibido y los posibles orígenes de la inhibición psicomotriz. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y técnicas corporales*, 23, 51-64.
- **Wallon, H.** (1982). *Los orígenes en el carácter del niño.* Buenos Aires: Nueva Visión.
- **Winnicott, D.** (1990). *Los bebés y sus madres.* Buenos Aires: Paidós.

Ante su bloqueo emocional hemos utilizado juegos en los que tenía que golpear, tirar, subiendo su tonicidad.

Efectos psicológicos del confinamiento, el progresivo desconfinamiento y la nueva normalidad

Iolanda Vives i Peñalver

Psicología Sanitaria copc nº 2006; Terapeuta – formadora PPA/AEC, Profesora UB Fac. Educación

Este artículo podría haber sido realizado por cualquiera de vosotras y forma parte de todo lo que he escuchado, leído y realizado estos días de intensa cuarentena. Hago mías muchas de las palabras dichas estos días por compañeras nuestras.

Nuestro colectivo psicomotricista, somos personas sensibilizadas con los temas humanos y sobre todo con la infancia y las colectividades de riesgo, de afectaciones y que se afectan, quiero decir que se conmueven. Para conmoverse uno se ha de mover, es decir, agitarse, cambiar, flotar, emocionar, tocar... ¿cómo nos expresamos, comunicamos en este momento en que todas estas acciones están limitadas o penadas por seguridad?

¿Cómo trabajarnos para alejar el miedo sin alejarnos de la prudencia? Estar aislados de los nuestros para evitar acercarse a la proteína desenfrenada.

¿Aprenderemos para que reiniciemos, reinventemos una nueva normalidad?, ¿perdurará todo lo que nos hemos propuesto o la inercia de lo conocido, de la certeza nos llevará a aceptar lo inaceptable aunque estemos acostumbrados? ¿Habremos aprendido la lección, seremos capaces?

Hay muchas cosas que estos días me han impresionado, una de ellas es la adaptabilidad que han demostrado los niños y las niñas y sobre todo los que se mueven demasiado y los que se mueven muy poco.

Me han impresionado el esfuerzo y tesón de los colectivos que están cuidando de los demás cada una desde su lugar y también de los que quieren cuidar y no pueden. El dolor y preocupación que sentimos por las noticias y las pérdidas, el no poder estar cerca, el no podernos despedir.

Me ha impresionado la generosidad de las personas ofreciendo sus saberes por todos los medios a nuestra disposición, que en este caso son las tecnologías virtuales, digitales a las cuales hemos abierto las puertas de nuestra casa: no estamos incomunicados, la virtualidad nos acerca: todo se concentra en la mirada y la escucha. Esperemos que nunca reemplace la presencialidad donde se pone en juego todo nuestro ser y nuestra sutilidad.

Todas estamos delicadas, "tocadas", una delicadeza que se puede sentir de muchas maneras, los psicomotricistas pertenecemos, mayoritariamente, al sector de la educación, al de la sanidad, al de la asistencia y bienestar social, nos toca de cerca estar activas, contenernos para sostener a las personas que tratamos. Reequilibrarnos para acompañar con nuestra relación personal y profesional a los demás. Somos conscientes de intentar paliar los efectos secundarios que conllevará este periodo, prevenir las desregulaciones que se pueden acentuar, exagerar de las características existentes de cada una.

Somos más conscientes y tenemos más estrategias que la mayoría de familias que con su amor están viviendo una situación novedosa: estar 24 horas sobre 24 o en sus trabajos o en sus hogares trabajando y conviviendo.

Retomando algunas orientaciones dichas en el tiempo de pandemia para que no se nos olviden en la posterioridad:

- ♥ las emociones de los padres las contagiamos a las infancias, no las camuflemos pues las olfatean
- ♥ el espacio y tiempo común, ordenado, pactado y el espacio y tiempo particular, solitario, íntimo
- ♥ repensar las formas de educar: cooperación entre familia y escuela: todas somos educadoras
- ♥ hacer pequeñas grandes cosas juntos; la familia como un equipo: convertir en talleres las tareas, el hogar, lo artístico, lo simbólico, lo sensorial y motriz, rituales, que ayudan a mostrar las emociones y conflictos. Un antídoto contra el decaimiento, el aislamiento este de crear mundos y relaciones amigables
- ♥ elaborar, dar la cara al miedo y al aburrimiento para transformarlo en esperanza, creatividad, ilusión
- ♥ el orden llama al orden, las rutinas y calendario enmarcan la libertad de los contenidos: ¡asamblear y a calendar!
- ♥ el movimiento, el entusiasmo, la motivación regulan por estimulación neuronal, como si fuera combustible para favorecer el funcionamiento general: tenemos el cerebro en modo alerta y esto desgasta mucho
- ♥ regulación por la vía corporal. Opciones para moverse, divertirse y jugar todas: ejercicios, juegos, danza, coreografías, saltar a cuerda, circuitos, escondite, equilibrios, yoga, recrear deportes, bailar...
- ♥ leer y leerles lo que nos interese y poder construir narración, relatar de la historia de cada una. Escribir y escribirse
- ♥ juegos sociales y reinventar las reglas
- ♥ practicar el escuchar, el esperar, el conversar, crear complicidades, tenemos tiempo... más que hace unos meses
- ♥ demostrado: jugando es como se aprende más y mejor
- ♥ intercambiar, compartir, vincularse, relacionarse son elementos de protección y resiliencia
- ♥ regalar ternura, lentitud, calma, escucha, alegría
- ♥ la competencia da seguridad, fomentémosla...tengamos paciencia para no "hacer hacer" a las más pequeñas
- ♥ ayudar a tomar conciencia, marcar objetivos para disminuir la engañosa omnipotencia o el victimismo o el control abusivo.

Todas estamos delicadas, "tocadas", una delicadeza que se puede sentir de muchas maneras, los psicomotricistas pertenecemos, mayoritariamente, al sector de la educación, al de la sanidad, al de la asistencia y bienestar social, nos toca de cerca estar activas, contenernos para sostener a las personas que tratamos.

Iolanda Vives i Peñalver

Con nuestro comportamiento como sociedad somos responsables de covid19, hace tiempo que hablamos de no sostenibilidad, de cambio climático, disparidad social, de alteración de las leyes de la naturaleza, de aceleración de debacles. En este mundo globalizado, hace más de 20 años que científicos internacionales venían avisando. No era una cuestión de si podía ocurrir, sino de cuándo.

Es un alivio contra un mundo posiblemente vivido hostil y nos hace activas.

- ♥ acompañamiento y mesura en las pantallas y tecnología digital
- ♥ y un sinfín de posibilidades que la incerteza nos despierta y que ayudan a la calidez afectiva y a unificar una temporalidad que vivimos diferente la infancia y la adultez.

¡Todo ello es vida y educación y aprender y enseñar!

Y con el desconfinamiento, desescalada progresiva y la nueva normalidad, nuestro colectivo formado para establecer relaciones empáticas, para fomentar una equidad e igualdad socioeconómica tenemos mucho que decir:

Cuidar y proteger a la infancia y adolescencia de los efectos de una pandemia no será fácil. Es novedosa para la mayoría de nosotras. Ni la vida, ni la familia ni la escuela serán las mismas.

Es un sufrimiento colectivo que cada una lleva de una forma diferente según su personalidad, sus entornos y según las circunstancias que le haya tocado vivir.

Ahora más que nunca debemos aplicar la teoría y convicción que hace años repetimos y creemos:

- ♣ acompañamiento emocional y saber cuidar
- ♣ las criaturas agentes activas en su desarrollo
- ♣ la unidad y globalidad de la persona
- ♣ respeto por el ritmo y evolución de cada ser
- ♣ fomento de la sociabilización y las redes sociales
- ♣ estrategias de rodeo
- ♣ aprendizaje significativo

"La Práctica Psicomotriz es una elección vital, educativa, clínica, ética y política". J.Á. Rodríguez Ribas

Si hablamos más allá de nuestra apasionada profesión, no podemos hacer planes de futuro... los planes aquí y ahora.

¡El futuro es ahora!

Con nuestro comportamiento como sociedad somos responsables de covid19, hace tiempo que hablamos de no sostenibilidad, de cambio climático, disparidad social, de alteración de las leyes de la naturaleza, de aceleración de debacles. En este mundo globalizado, hace más de 20 años que científicos internacionales venían avisando. No era una cuestión de si podía ocurrir, sino de cuándo.

"LA TIERRA ES DE LA TIERRA".

Queremos una nueva normalidad que ponga la vida en el centro, no la de destruir entornos naturales y vivir al límite de nuestro propio colapso...porque esa normalidad ha sido parte importante del problema.

Los porqués de la infancia

Magda Mataix Simón

Psicóloga, Psicomotricista, formadora de la AEC

Ante la noticia, un poco accidentada, que anunció el pasado martes día 21 de abril el fin del confinamiento infantil, emergió en mí la preocupación por el cómo y sus efectos. Se inicia a mi parecer, uno de los momentos más delicados de esta crisis.

Mi hijo, de casi cuatro años, exaltado ante la noticia grita, "iremos al parque!". Le explico que al parque todavía no, puede que más adelante, de momento saldremos a dar una vuelta. "Pues quedaremos con Greta!" "Tampoco, de momento saldremos solos." "Pero ¿por qué? ¿Por qué está el virus? ¿Qué es el virus? ¿Tiene pinchos? ¿Si como chocolate, el virus se muere? y así, un sinfín de preguntas que irrumpen, cortantes y yo, sin argumento sólido, titubeo intentando encontrar esa respuesta que aun y saber que no existe, no cedo en querer obturar su falta. Me siento como Roberto Benigni en *La vida es bella*, pero en torpe.

Lacan, en el seminario 11 apunta "el deseo del sujeto es el deseo del Otro" en lo que no encaja, en las fallas del discurso del Otro, y todos los porqué del niño no surgen de una avidez por la razón de las cosas, más bien constituyen una puesta a prueba del adulto, un ¿por qué me dices eso? -re-sucitado siempre de lo más hondo que es el enigma del deseo del adulto."[1].Es evidente entonces, que como adulto, las preguntas insaciables a las que los niños nos someten, nos confrontan a nuestra propia división como sujetos. Pero si hoy, a esta cuestión inherente a nuestra condición, le sumamos el momento actual de incerteza en el que estamos, abrumados por un real que se nos impone con sus tintes distópicos, la tarea se nos vuelve compleja. Siento el abismo de la impotencia y solo la invención, podrá detener el salto.

Un nuevo mundo nos espera fuera, con sus nuevas normas, reglas e imposiciones. Distancia social, mascarillas y limitaciones al contacto entre otras. ¿Cómo favorecer la construcción de una narrativa que permita dar sentido y coherencia, bordeando el lado más aterrador y temible de esta situación? un hilo invisible capaz de tejer la fractura abierta por el virus y que a pesar de su marca, permita a un niño poder significar algo de este real fragmentado, más

1. Lacan, Jacques. *Seminario 11, Los Cuatro Conceptos Fundamentales del Psicoanálisis.* Buenos Aires, p.222. Paidós 2013.

allá de un virus terrible e invisible que espera fuera y al acecho de aquel que se aventure a salir.

Me preocupa que las medidas de prevención que impiden el contagio, acaben ejerciendo sobre los niños su efecto más paralizante y atemorizador. Habrá que inventar y modular nuestras respuestas ante sus actos para no invitar al miedo a cada esquina.

Sin duda habrá que construir, cada uno a su manera, una nueva ficción que permita habitar un mundo nuevo, una nueva realidad que a pesar de dejar fuera el contacto, no lo deje del todo, y que a pesar de limitar los encuentros, no los anule del todo para que el lazo social, a su manera permanezca, anudado a la responsabilidad.

La escuela, como motor pedagógico y didáctico, sería de gran ayuda para generar coherencia y discurso social, pero no está, o está ensordecida y limitada a su función académica, a pesar del empeño y esfuerzo de muchos maestros. Nos corresponde a los adultos, padres, madres y tutores, así como profesionales que trabajamos con la pequeña infancia, acompañar y ejercer esta función.

Y aunque las respuestas de cada niño serán únicas, como adultos, no podemos dejarlos solos en este momento.

Sin abrumar ni abandonar, es nuestra responsabilidad, acompañar.

La escuela, como motor pedagógico y didáctico, sería de gran ayuda para generar coherencia y discurso social, pero no está, o está ensordecida y limitada a su función académica, a pesar del empeño y esfuerzo de muchos maestros. Nos corresponde a los adultos, padres, madres y tutores, así como profesionales que trabajamos con la pequeña infancia, acompañar y ejercer esta función.

La precaria vivencia relacional sin la presencia de un cuerpo deseante

A lxs[1] colegas que no ceden

José Ángel Rodríguez Ribas

Doctor Médico. Psicoanalista (ELP. AMP). Psicomotricista (APP) Formador PPA (AEC /ASEFOP)

Escribo atosigado por cierta urgencia. Estos tiempos de confinamiento y encierro, en muchos casos de verdadera segregación, lo merecen. Tanta, al menos, como aquellos que sufren en su carne los efectos de su aislamiento. *La expresividad subjetiva va comenzando a mostrar su cara siniestra*: ansiedad, angustia, escrúpulos, pánico, compulsiones, síntomas hipocondríacos e, incluso, verdaderos delirios de contaminación. Si todavía no podemos saber —todo Saber elaborado es a posteriori de un futuro anterior— si este suceso cambiará el curso de la Historia, convirtiéndose en verdadero acontecimiento, sí que, al menos, podemos suponer que *quedará una profunda huella no solo económica, social y cultural sino en las modalidades de relación y vínculo entre los sujetos.*

Un debate se instaló apresuradamente entre lxs colegas. ¿Qué hacer? ¿Cómo seguir manteniendo el lazo educativo o clínico? ¿Qué nuevos medios, ventajas e inconvenientes? A la novedad inicial, la perplejidad o el susto les siguió la adaptación. Rápidamente aprendimos a manejarnos con Skipe, Zoom, Meet, Facetime... Los debates se sucedieron enfebrecidos en numerosos grupos y chats[2]. Al poco tiempo la Vida se ha ido "tele-normalizando": teletrabajo, telebanca, telereuniones, teleenseñanza, telecontactos, telediversiones... La urgencia que comentaba no es debida tanto a la búsqueda de dispositivos apropiados, como a constatar que bajo el imperativo del supuesto "progreso" y adaptación a los tiempos que corren, *numerosos colegas han caído entusiasmados en los brazos de los "Servidores"*, pues: ¿no se trataría de facilitar, de hacer más posible lo que parece imposible? La *diferencia "radical", ontológica, que marca la Presencia de los cuerpos* es un viejo tema al que dedicamos tiempo hace tiempo[3]. Que no son lo mismo un acto educativo, terapéutico o político (por nombrar estas tres profesiones "imposibles" para Freud), si suceden bajo la forma presencial o virtual *es un hecho empírico bien constatable*. Que dicha diferencia, a día de hoy, *marcará un antes y un después en numerosas esferas de la vida subjetivas y el futuro*, también lo es. Y que el impacto que puede tener sobre ciertas prácticas, en concreto la

1 Utilizaré la x, para nombrar lo masculino y lo femenino. El lenguaje también marca lo social y lo político.

2. Aquí no se trata, en absoluto, de cuestionar lo que cada practicante pueda hacer bajo las actuales condiciones: al contrario, *tratar de mantener los vínculos relacionales con alguien es una (e)lección de profesionalidad encomiable*. Sin embargo, a partir de la bibliografía existente, considero que tanto A. Lapierre como B. Aucouturier estarían muy de acuerdo con lo aquí formulado.

3. Recupero un texto del 2009: "*Cuerpo: Inconsciente. Elogio de la presencia*",

nuestra, en caso de generalizarse la virtualidad... también es otra obviedad. Veamos algunas referencias previas provenientes de la psicomotricidad y del psicoanálisis:

> *"... el niño puede ser invitado a construir. Cabe pensar que las representaciones se adhieren siempre a las primeras relaciones objetarles del niño y que la función de permanencia del objeto tonal queda truncada por la presencia obsesiva del objeto parcial perdido, a saber: la voz, el seno, la mirada, la mímica"* (Bernard Aucouturier)[4].

> *"Se entiende que Un-cuerpo es lo que el ser humano tiene que traer a un análisis... Si la palabra fuese lo único implicado en un análisis no se entendería por qué el teléfono o internet no son medios adecuados"* (J.A. Miller).[5]

Y, sin embargo, "el cuerpo es lo más difícil", decía nada menos que un M. Heidegger[6]. No resulta nada sencillo de explicar y formalizar el porqué del "*poner* el cuerpo en juego" sin caer en una suerte de banal y acelerada tautología autoexplicativa.

Sobre esta cuestión queremos hacer nuestra discreta, provisional, y muy sintética aportación. Concretemos el tema: ¿qué diferencia habría entre *la lógica de una pantalla*, con la que se puede hablar y ver, y el *contacto bajo presencia aunque fuera a cierta distancia*?[7]. Digamos para empezar[8], que *el cuerpo es de las pocas certezas que nos habita*[9]. Incluso en los momentos de máxima despersonalización y extrañeza subjetivos, los sujetos hacen del "tener un cuerpo" el lugar de su identidad, lo cual no evita, precisamente, que la angustia, como dijo Lacan, "sea la sensación de verse reducidos a un cuerpo".

Desde una perspectiva óntica, la *Presencia*, tal y como entendía Heidegger el ser —tomándolo de los griegos—, convoca, como mínimo, dos sentidos: el *corporal (praesentia corporalis)* y el *temporal (praesentia temporales)*.[10]

> *"Dos cuerpos no pueden ocupar simultáneamente el mismo lugar. Cuerpos impenetrables: solo es penetrable su impenetrabilidad"* (J.L.Nancy).[11]

Por definición, *la presencia en-sí-misma* es *intransferible* a causa de la *imposible fusionalidad* (dos cuerpos, no pueden ser uno), su *imposible ubicuidad* (un cuerpo no puede estar en dos lugares distintos) y la *imposible ubicronía* (un cuerpo no puede estar simultáneamente en dos tiempos distintos). En consecuencia, *lo real de la presencia, per se, introduce la imposibilidad.*

Por otra parte, para Freud y Lacan, *el cuerpo es el lugar del Otro*, el depositario de las palabras y de los significantes, *el lugar de lo Simbólico*, pero, a su vez, *es la sede, el soporte de lo Real de la satisfacción pulsional.* Al hablar de *lo real del cuerpo* nos referimos a lo azaroso, a lo que se presenta sin ley, sin representación inconsciente, a ese vacío originario... que no tiene límite, tanto del sexo (la Alteridad) como de la Muerte; es decir, *lo paradojal, contingente e imposible* que habita en cada unx de nosotrxs y que resulta contorneado, sustituido, por lo simbólico e imaginario del Lenguaje.[12] *"Lo real del inconsciente es el cuerpo hablante", enuncia J.A. Miller*[13], *aludiendo al Ello o las representaciones de Cosa freudianas.* Fijémonos, en tercer lugar, en que *no hay representación sin presentación alguna*, o que *no hay ausencia sin una presencia previa.* Y, sin embargo, ninguna representación, ninguna traducción de la realidad, por muy virtual que sea va a poder abarcar (Todo) lo real en sí mismo porque *de lo Real no todo es simbolizable ni imaginarizable.*

que en su momento publiqué en Freudiana nº 58, Ed. RBA Libros. Barcelona. En: https://www.freudiana.com/cuerpo-inconsciente-elogio-de-la.../. Recup.: Abril 2020. El original, una conferencia para los psicoanalistas andaluces, puede descargarse desde mi Blog: "Cuerpo: Inconsciente": https://jrribas.blogspot.com/

4. Aucouturier, B., Darrault, I., y Empinet, J.L. (1985). *La Práctica psicomotriz. Reeducación y Terapia.* Barcelona: Científico-Médica. Pág.: 217.

5. Miller, J.A. (2013). *El ultimísimo Lacan* (2006-2007). Buenos Aires: Paidós. Pág.: 108.

6 Heidegger, M. (2007). *Seminarios de Zollikon.* Morelia (México): Morelia.

7. Véase la película *Blade Runner*, donde un replicante casi perfecto, coherente, racional, lógico, sostiene una foto frente a un humano ilógico, fullero, tramposo... pero con historia: ¿sería eso lo que hace Humanos a los cuerpos-hablantes?

8. Las respuestas posibles, en este tema, dada la subjetividad inmanente al cuerpo, no podrán venir dadas por ninguna evidencia neurocognitiva, sino por la tan denostada *fenomenología existencial filosófica.* La ciencia describe y formula procesos, pero nunca podrá dar "un sentido y un porqué a la Vida".

9. *No es lo mismo una "certidumbre" que una "evidencia".* Si la segunda es el efecto replicable de una concatenación formulable causa-efecto,

Primer efecto de los anteriores fundamentos: *Lo Real del cuerpo en su imposibilidad*; su contingencia e intransferibilidad mismas *son condición para el acceso al universo Simbólico.* La *Presencia* hace un lugar al ser articulado y anudado por el *Lenguaje*, apareciendo en consecuencia el *Límite*, la *Ley* y la *Historia.* Siguiendo con esta misma lógica, en la medida en que un cuerpo es afectado por las palabras —esa es la definición de los *Afectos*—, podemos afirmar que no habría *Vivencia, Transmisión, ni Experiencia* sin presencia alguna: *nadie vive algo en cuerpo ajeno.* Pero, justo por la misma razón, este real del cuerpo introduce *la Diferencia, el Acto y el Acontecimiento.* Ya sea el acto, como imprevisible, inaugural y originario en su vertiente creativa o como lo *Traumático* en su cara siniestra y excesiva. **Toda "catástrofe" es finalmente "catástrofe de los cuerpos", me recordó una colega psicomotricista**[14] De lo anterior se puede deducir que *la Presencia separa, y une, lo real de la realidad*: de ahí surge la *Imagen Corporal.* Es lo que justifica por otra parte, que una *Experiencia no pueda darse sino bajo presencia.*

La otra gran consecuencia viene del hecho de que ese goce, que se tuvo que perder para constituirse como un Yo o como una realidad, *se (re)encuentra en el Otro que habita en cada humanx.* Por eso, solo bajo presencia se ponen en juego *la verdad del Encuentro, de la Transferencia y las Relaciones. El cuerpo es la metaforicidad misma, es decir, la encarnación del síntoma.* Por tanto, no habrían resonancias en el cuerpo que fuera en absentia.

> *"Lejos del cuerpo hay posibilidad de eso que la última vez llamaba resonancia o consonancia. Esta consonancia puede encontrarse a nivel de lo real. Respecto a esos polos que constituyen el cuerpo y el lenguaje, lo real es allí lo que establece un acuerdo"* (J. Lacan).[15]

Tercero: Tal y como se enunció, el cuerpo-hablante al introducir *la imposibilidad simbolizada hace emerger la falta: y por lo tanto, el Deseo.* Como deseo es igual a falta, y no hay falta sin deseo, no es difícil deducir que *el Deseo, el verdadero deseo, solo puede advenir bajo la condición de una presencia encarnada.* Podemos decirlo de otra manera: es ante el encuentro con la imposibilidad misma *como puede surgir la condición de una nueva posibilidad, que no sea una pura repetición*, esto es, *del Deseo.* Sin imposibilidad no hay posibilidad distinta.

Digamos, por el contrario, que la pantalla hace que *"Todo es posible"*... y si no lo es ... lo será: esa es la promesa de la actual Tecnociencia virtual. Dado que no hay allí división subjetiva alguna ni la pantalla deja un lugar para el resto, el efecto es que la pantalla *nos completa*: completa a condición de no dejar de repetir: *esa es la pulsión de muerte.*[16] De hecho, toda *la virtualidad*, en tanto *realidad virtual*, está hecha precisamente para *excluir y denegar cualquier encuentro frente a lo real: por mediación de la pantalla no se puede Transmitir lo real del goce pulsional.* En consecuencia, la virtualidad implica una *metonimización del mundo* ("la parte por el todo; aunque más bien el todo por la parte"). En este sentido la virtualidad tendría el mismo estatuto que un objeto: *solo que hay objetos que causan el deseo y hay otros objetos que taponan el agujero.* Si la pantalla *completa el fantasma*, sucede que no puede producir un *síntoma* (con el que trabajar algo del deseo). Como me recuerda un eximio colega, "el amor se hace con las palabras... pero el *acto de amor* no se puede hacer con la pantalla" [17]. Ahora bien, frente a este Real del cuerpo, de la palabra, del tiempo, del sexo (la alteridad) o la científica y cuantificable, la primera es del orden subjetivo, singular y experiencial, inapelable e infalible, inexorable e irreductible a cualquier argumentación racional. Lo que no quita que pueda llegar a serla. La certeza se presenta bajo las especies de los Afectos (amor, odio, angustia, tedio, etc.), y su formalización toma la forma de un relato personal o de un delirio.

10. Ferrater, J. (1971). Diccionario de Filosofía. Buenos Aires: Sudamericana.

11. Nancy, J.L. (2003). Corpus. Madrid: Arena. Pág.: 46.

12. La propia imagen en el Espejo. Solo podemos vernos de manera unificada, como Imagen Corporal, a condición de que "no todo" sea visible. *Siempre hay algo que perder para ganar algo.* Por eso, ni la vista no es la mirada ni la palabra es la voz.

13. Miller, J.A. (2020) *"El inconsciente y el cuerpo hablante"*. En: https://www.wapol.org/es/articulos/Template.asp?intTipoPagina=4&intPublicacion=13&intEdicion=9&intIdiomaPublicacion=1&intArticulo=2742&intIdiomaArticulo=1. Recup.: Abril, 2020.

14. A Praticia Ormeño, psicomotricista. Desde Buenos Aires.

15. Lacan, J. (2006). Seminaire XXIII. Le Sinthome (75-76). Buenos Aires: Paidós. Pág.: 41.

16 Los humanos son aquellos (únicos) seres que por quererlo todo más fácil y asequible... terminan matando su propio ser de humano.

17. A Ricardo Acevedo, psicoanalista ELP/AMP. Desde Málaga.

muerte, la respuesta de los sujetos contemporáneos puede consistir en huir, *no queriendo saber de su deseo*, al modo fóbico, o *tratar de compensar dicho vacío*, buscando la (imposible) aseguración, al modo obsesivo.

> *"Si saboteamos lo real, la paradoja desaparece*. Todos los modos de presencia virtual, incluso los más sofisticados, se enfrentarán a esto... *La presencia permanecerá*. Y cuanto más se vuelva común la presencia virtual, *más preciosa será la presencia real*" (J.A. Miller).[18]

Iré concluyendo. Solo ante la presencia real del cuerpo de un terapeuta, es decir, tomado como un Otro-supuesto-gozar, sintomáticamente orientado, *se pueden dar a conocer, bajo transferencia, los efectos de la insondable decisión del ser que condicionaron las elecciones de cada cuerpo-hablante y jugante en el transcurso de su vida*. Tampoco podemos olvidar que la progresiva *desensibilización* de los cuerpos humanos acontecida a partir del auge de la Modernidad, que nuestros cuerpos no se viven y experimentan de la misma manera en según qué épocas; o que hay malestares que aparecieron en un tiempo y no en otro, nos demuestran que *los cuerpos-hablantes no son una construcción estática, inamovible y perenne, sino más bien dinámica y provisional*, como lo es en cada unx de nosotrxs. Con lo que la cuestión planteada ya no es tanto ontológica como ética: ¿es *mejor* "lo real de un cuerpo" que un "cuerpo virtual"?¿*En "qué"* sería mejor o más deseable? Entre el *complemento, la metonimia o la totalidad y el suplemento, la metáfora o el deseo*; entre *los cuerpos analógicos y/o los cuerpos digitales*, no hay más que elegir: depende de lo que quiera cada quien para su Vida. Heidegger contestó: *"gelassenheit"* (*serenidad*: sí y no, sí a la Técnica), con la salvedad que *lxs psicomotricistas apostamos siempre por el deseo que se juega en el Juego*. Lo cierto es que, sea como sea, cuando la pantalla se apaga, queda el dolor de espalda.

18 Miller, J.A. (1999). En Liberation: https://www.liberation.fr/cahier-special/1999/07/03/le-divan-xx1-e-siecle-demain-la-mondialisation-des-divans-vers-le-corps-portable-par-jacques-alain-m_278498?fbclid=IwAR1uoJ0HPJbIawP1b-5BUgRmXPE0-50_M78pXPaY08DCTrtk1_Ta78NfUJmI. Recup.: Abril 2020.

Vinculación y trauma

Sostén significa debajo, es decir, tener una base de sustentación.

Ana García Fuertes

Fisioterapeuta y terapeuta psicomotriz. Trabaja en el CDIAP Rella de Barcelona.

Maria Antònia Gual Rosselló

Fisioterapeuta y terapeuta psicomotriz. Trabaja en CEI Menudall de Binissalem (Mallorca).

"Un bebé no puede existir solo, sino que es parte de una relación" (D. Winnicott).

En la primera relación madre-niño, ¿qué se juega en el vínculo cuando, en el primer contacto, no es una relación bidireccional, desde la asimetría empática? La madre busca al niño y se va ajus-tando y animando a medida que el niño le responde. Según Daniel Stern (1983), el niño aprende a invitar a la madre iniciando una interacción con ella, pero ¿qué pasaría si la madre no sabe cómo jugar con su hijo, puesto que no recibe una respuesta clara?

"La relación madre-hijo está construida desde la interdependencia de necesidades instintivas recíprocas" (Alice Balint).

El cuerpo habla con gestos, quietud, hacer, no hacer, voz y silencios. En definitiva, nos cuenta una historia. ¿Qué pasa cuando el cuerpo falla? ¿Cuando el cuerpo no se expresa de una manera evidente que el otro pueda interpretar? ¿Cómo se siente este niño cuando percibe que no es comprendido? ¿Cuando no se puede expresar libremente? Y más aún, ¿cuando no tiene lenguaje? ¿Cómo se siente esta madre cuando su hijo no interacciona como ella entiende que lo debería hacer? ¿Cómo se siente él al verse incomprendido?

El vínculo se construye, en un primer momento, al nacer, con su primer contacto con el mundo exterior (generalmente, su madre) y, poco a poco, se va abriendo a nuevas relaciones.

¿Cómo construyen este primer vínculo con su madre ante el trauma los niños que, desde el nacimiento, a los días de nacer o, incluso, ya en el vientre materno, han vivido experiencias traumáticas de dolor, de sufrimiento físico y psíquico, donde han conectado con su fragilidad y vulnerabi-lidad, pero que no disponen aún de herramientas o recursos propios en su psique para elaborar y dar sentido a estas experiencia vividas? ¿Cómo construyen estos niños este primer vínculo con su madre ante el trauma, ya que la identificación primaria de la madre queda en riesgo, y no le sirven sus experiencias vividas ni como hija ni como madre. ¿Cómo se construye este vínculo por parte de la madre cuando todo lo aprendido no sirve? ¿Cómo pueden sobre-

ponerse estos padres a la destrucción del hijo deseado e idealizado, ante el desamparo y la tristeza? ¡Qué importante es que tanto padres como hijos puedan conectar con esta tristeza! Conectar para elaborar este proceso de duelo; conectar para construir de este trauma un relato que incorporar a la propia historia de cada uno (padres e hijo), y no como algo que lo cubra todo.

Es importante que acompañemos en este proceso de duelo al niño y a la familia, para que no se queden fijados en el trauma de lo vivido en un inicio. Fisiológicamente, nuestros cuerpos se paralizan ante la amenaza y, en especial, en el caso de niños muy pequeños, ya que tienen menos estrategias para protegerse. La ayuda de los padres y de los adultos que les acompañan, ofreciéndoles seguridad, respeto, calor y tranquilidad, les brinda esa contención y seguridad que necesitan para sostenerse, dándoles más estrategias cognitivas, de resiliencia emocional y más capacidad reguladora.

Cuando llegan a nuestros servicios estos niños con afectaciones neurológicas de distinta gravedad, llevan ya una mochila cargada de experiencias displacenteras. En ocasiones se han sentido invadidos por el entorno; han tenido miedo de no sostenerse, de que no los sostengan, de desintegrarse, de volver a ser dañados. Y todo esto, mientras han ido construyendo sus relaciones, desde las más primarias hasta el acceso a la socialización.

La intervención con niños tan pequeños y de esta gravedad desde la mirada psicomotriz empieza en el momento en que la familia llega a nuestro centro, en cómo les recibimos, en cómo recogemos la historia de la familia y la del propio niño hasta llegar a nosotras. En las primeras valoraciones es muy importante la observación: cómo presentan a su hijo, cómo le cogen, cómo se acopla el niño, cómo lo sostienen y lo contienen, en qué estado emocional están los padres, etc. En estos primeros encuentros es más importante recoger estas impresiones y sensaciones, que no la exploración física, así como evaluar el movimiento espontáneo del niño.

La intervención con niños tan pequeños y de esta gravedad desde la mirada psicomotriz empieza en el momento en que la familia llega a nuestro centro, en cómo les recibimos, en cómo recogemos la historia de la familia y la del propio niño hasta llegar a nosotras.

¿Necesita un espacio con más contención? ¿Necesita el contacto físico? ¿Le resulta invasi-vo?¿Cómo se relaciona el niño? ¿Cómo vive la relación? ¿Cómo interacciona la madre con su bebé? ¡Cuánta riqueza hay en esta interacción donde entran en juego la mirada, el contacto, el tacto, la voz, etc.!

La importancia de nuestra formación como terapeutas, mediante el sistema de actitudes, nos permite sostener y sostenernos en estas angustias que muestra el niño. Nuestros cuerpos entran en relación y es en esta interacción donde podemos percibir esta angustia del niño, que se desparrama, que no tiene idea de sus propios límites. Así pues, sabemos de la importancia de la formación personal, mediante la que podemos entrar en contacto con nuestras propias angustias, lo que nos permiten sostener la fragilidad de estos niños, con una gran vulnerabilidad corporal en su mayoría, que compromete su crecimiento global. También creemos que es imprescindible, como profesionales dedicadas al trabajo corporal, poder entender y conocer en profundidad, cómo funciona el cuerpo humano, tanto en condiciones fisiológicas normales, como en condiciones patológicas, como en estos casos, ya que nuestros conocimientos biológicos y nuestro aprendizaje psicomotor nos ayudan a sostener la práctica con el niño y su familia.

Como decían B. Aucouturier, I. Darrault y J.L. Empinet, como psicomotricistas debemos tener en cuenta que, el placer sensoriomotor debe ser la plataforma, el camino

real del cambio en el niño, la fuente de evolución en todas sus vertientes, de las más minúsculas a las más importantes. El placer sensoriomotor es la expresión evidente de la unidad del niño, es decir, unión entre las sensaciones corporales y los estados tónico-emocionales, permitiendo establecer la globalidad. Por eso, ante niños con dificultades motrices, es esencial acompañarles en el establecimiento de dicha globalidad, para que despliegue todas sus posibilidades, y llegue a ser la mejor versión de sí mismo.

Por otro lado, debemos asegurarnos de que estos padres se vean capaces de interaccionar con su hijo, cantándoles canciones, meciéndolos, aún cuando perciben la fragilidad del niño. Es muy importante trabajar con los padres durante la sesión para alentarles, ya que el vínculo se construye, se reconstruye, y se ajusta entre dos personas, teniendo en cuenta el punto de partida de cada uno. Ayudar al bienestar de los padres, favorece el bienestar de los hijos: ayudarles a conocerse mutuamente para facilitar la interacción.

Nuestro reto, desde la mirada psicomotriz y como fisioterapeutas especializados en niños con dificultades de movilidad, es atenderles dándoles entidad propia, subjetivarles, dándoles las riendas de su vida, ayudándoles a que aprendan a conocerse y reconocerse, a sentirse confiados en sus capacidades y acompañar a los padres para que confíen en las capacidades y posibilidades de sus hijos, teniendo en cuenta el principio de realidad. Un niño se sentirá capaz y tendrá deseo cuando su entorno crea en él, cuando le den alas para volar. A menudo, ante humanos con dificultades físicas, tendemos a ofrecerles una atención asistencial, rehabilitadora, olvidando que, detrás de todas esas patologías hay personas, que sienten, que padecen, que se emocionan y que desean. Tan imprescindible es su bienestar físico como su bienestar emocional: ¿qué es más importante? ¿Que el niño ande con el pie pronado o que pueda desplazarse allá donde quiera? Cabe destacar también la dimensión emocional de cada una de las conquistas motrices, porque son elementos que beben unos de otros. Nuestro reto, como fisioterapeutas y terapeutas psicomotrices, es encontrar el equilibrio en este balanceo, reconociendo que las limitaciones reales forman parte del reconocimiento hacia el niño en todas sus dimensiones; es olvidar la om-nipotencia de lo terapéutico y centrarse en lo que el niño es y necesita.

"Para que haya relación, hacen falta dos términos y un vínculo, es decir, requiere una diferencia y modo de relacionarse distintos, como por ejemplo, mediante la palabra. Lo contrario de la relación es la indiferencia, son dos sentidos. Ninguna relación es posible si todo es igual, si todo es homogéneo." Josep Mª Esquirol (2015).

Por lo tanto, sabemos lo importante que es el sostén de los padres durante todo este proceso porque, muchas veces, la evolución es lenta, a veces mínima; incluso, en ocasiones, con pronós-tico degenerativo.

¿Cómo alimentan la vitalidad de sus hijos cuando la muerte está tan presente?¿Cómo viven estos niños la muerte tan presente en ellos?

Una parte de ellos no funciona y, por mucho que la trabajen, esta parte no funcionará. Es muy importante ayudarles a elaborar que, pese a que esta parte no funcione, hay otras que sí: esta dicotomía entre la vida y la muerte, la vida que quieren tener, aquello que pueden conseguir, el deseo de explorar, de construir y, por otro lado, la muerte

El placer sensoriomotor es la expresión evidente de la unidad del niño, es decir, unión entre las sensaciones corporales y los estados tónico-emocionales, permitiendo establecer la globalidad. Por eso, ante niños con dificultades motrices, es esencial acompañarles en el establecimiento de dicha globalidad, para que despliegue todas sus posibilidades, y llegue a ser la mejor versión de sí mismo.

que vive en ellos, la limitación real, aquella barrera que en su mente no existe pero que en su cuerpo sí. Todo esto representa un proceso de elaboración del duelo que se va construyendo con el tiempo, y que nosotras acompañamos para contener y sostener las emociones y las frustraciones que irán apareciendo, tanto en el niño como en los padres. Desde un primer momento, donde el sufrimiento físico invade el psiquismo y las emociones y las desborda, hasta encontrar la fortaleza en su psique y aprender a ajustarse y resistir los altos y bajos que, en muchas ocasiones, su cuerpo siente y manifiesta; es una carrera donde no gana ni pierde nadie, sino que representa un camino donde les podemos ayudar a aprender cómo adaptarse a las distintas vicisitudes que se encontrarán en la vida, es decir, a convivir con la fortaleza y la debilidad. Acompañar a los padres en este descubrimiento por parte del niño, es imprescindible para que su hijo pueda crecer y tolerar la frustración. Hacer-les capaces de poner límites a sus hijos, superando el miedo a que el niño, desde su fragilidad, no lo pueda sostener. Contener ese miedo de los padres para que no invada a sus hijos; si el niño recibe esa sensación de miedo, se puede engramar en su cuerpo e impedir la conquista.

Desde un primer momento, donde el sufrimiento físico invade el psiquismo y las emociones y las desborda, hasta encontrar la fortaleza en su psique y aprender a ajustarse y resistir los altos y bajos que, en muchas ocasiones, su cuerpo siente y manifiesta; es una carrera donde no gana ni pierde nadie, sino que representa un camino donde les podemos ayudar a aprender cómo adaptarse a las distintas vicisitudes que se encontrarán en la vida, es decir, a convivir con la fortaleza y la debilidad.

Durante este proceso pasan de la negación, ante el impacto y la crisis que comporta darse cuenta de sus limitaciones y ajustar la imagen que tienen de sí mismos. La rabia ante la frustración de lo que en su mente proyectan y lo que pueden ejecutar, para después entrar en la tristeza, aque-lla aflicción y turbulencia afectiva, desde donde tienen que reformular su propia imagen mental para encontrar el equilibrio. Todas estas emociones, representaciones mentales y conductas vinculadas a la pérdida de la imagen ideal, que les desestabiliza, les frustra y les causa dolor, re-presentan un paso importante hacia la construcción de un sujeto, donde la imagen corporal se ajusta a su realidad, hacia la conquista de su autonomía real. Y no nos referimos a la conquista de ítems motores, sino a la libertad de ser y estar en el mundo.

En muchas ocasiones, estos niños nos llegan después de un largo peregrinaje por todo lo asistencial y hospitalario, importante para la supervivencia, pero destructivo en algunas ocasiones para su reconocimiento como persona con deseos y sueños. La función de un terapeuta psico-motor, es hacer llegar a los padres la importancia de reconstruir desde el inicio la historia de este niño, para elaborar y dar sentido a este sufrimiento físico, engramado en su cuerpo, y reconocer el coste que les ha supuesto, tanto a él como a su familia.

Nosotras, como terapeutas, debemos resonar tónico emocionalmente con el niño y su familia; ayudarles a poner en valor todo el sufrimiento que han sentido, el desamparo que han vivido; re-conocer los momentos de incertidumbre donde no sabían si su hijo viviría o no; las despedidas que han construido en su cabeza, pero que nunca se han materializado. En definitiva, elaborar el trauma vivido, para poder dar lugar a una vivencia más coherente con el momento presente; no sólo focalizar todas las energías en la patología y el sufrimiento que conlleva. La gran ayuda es acompañarles a vivir la vida que les ha tocado y darle un lugar a este niño, la persona que está detrás de este cuerpo dañado.

Desde la mirada psicomotriz, podemos reconstruir estos vínculos creando un entorno seguro y contenedor, para que el niño se sienta cuidado desde el respeto, teniendo un conocimiento de su cuerpo en profundidad, reasegurándole mediante el sostén, el maternaje, nuestro tacto, que son valores de nuestra profesión. A que cada uno, a partir de su realidad, pueda vivir su cuerpo, no sólo como un contenedor de experiencias displacenteras, sino como fuente de gozo y disfrute. Contener este sufrimiento del niño significa escuchar sus palabras, sus quejas, sus comentarios, su cuerpo, ser un catalizador para que ese cuerpo se libere, se relaje. Mostrar solidaridad y amor, implica interesarse en sus cosas, sus pensamientos, sus sentimientos, sus juegos; en definitiva, que nos sientan como adultos disponibles, que les demos un espacio propio, donde mostrarse, para que así pueda resurgir el deseo de estar y compartir en presencia de otros.

Desde la mirada psicomotriz, podemos reconstruir estos vínculos creando un entorno seguro y contenedor, para que el niño se sienta cuidado desde el respeto, teniendo un conocimiento de su cuerpo en profundidad, reasegurándole mediante el sostén, el maternaje, nuestro tacto, que son valores de nuestra profesión.

Tal y como decían Aguilar y Rueda, a menudo, las familias con niños con afectaciones motrices graves pueden recurrir a estrategias de idealización, que les conduzcan a querer creer que su hijo es más pequeño de lo que en realidad es, desde los hábitos de alimentación, como alimentar-les en brazos pasivamente como un bebé, o darles los alimentos con texturas de lactantes, así como en la manera de vestirlos, sin pedirles opinión, si están cómodos o no con la ropa escogida. Las familias tienden a hablarles y cuidarles de forma regresiva, por la creencia de que así les ahorran un dolor mental asociado típicamente a una visión realista de la situación de su hijo. Par-tiendo de esta base, nuestra práctica diaria se encamina a acompañar a las familias en el descu-brimiento de que sus hijos no son sujetos pasivos y dependientes. Ayudarles y animarles a que jueguen con ellos, a que pongan su cuerpo como un medio de relación, para que no la basen en algo adultomórfico, centrado en el discurso y el lenguaje si tienen o, cuando no lo tienen, pasar a ser sujetos en espera, apáticos y al servicio de las demandas de padres y profesionales. Estar a su lado significa contenerles para que se dejen sorprender por sus hijos, ayudarles a que les den un espacio activo y propio en la familia, ya que todos los niños desean con todas sus fuerzas sentirse parte de su entorno y protagonista de sus relaciones y vínculos afectivos. Si se sienten como un objeto, no pueden desplegar sus capacidades cuando tienen muchas preservadas. Acompañar al niño con la finalidad de que encuentre su identidad, donde la patología es una parte, pero no lo es todo.

Aceptar que no hacer, es hacer; que el vacío impulsa la búsqueda, la creatividad y la imaginación. Al fin y al cabo, que si dejan espacio a su hijo, no se apagará sino que florecerá; que la vida se rige por dicotomías, sin vacío no hay plenitud, sin muerte no hay vida.

Bibliografía

- **Aucouturier, B., Darrault, I., Empinet, J.L.** (1985). *La práctica psicomotriz. Reeducación y terapia*. Barcelona: Científico-médica.
- **Brazelton, B., Cramer, B.** (1993). *La relación más temprana*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- **Esquirol, J.M.** (2015). *La resistència intima*. Barcelona: Acantilado.
- **Levine, P., Kline, M.** (2006). *El trauma visto por los niños*. Barcelona: Elephteria SL.
- **Stern, D.** (1998). *La primera relación madre-hijo*. Madrid: Morata.
- **Tizón, J.L.** (2004). *Pérdida, pena, duelo. Vivencias, investigación y asistencia*. Barcelona: Paidós.
- **Winnicot, D.** (2013). *Los bebés y sus madres*. Barcelona: Paidós.

¿Y después de un mes, qué?

Repercusiones de una cuarentena prolongada en la infancia y adolescencia

Entrevista realizada por Laura Ariza Bover

Con el motivo de la situación que estamos viviendo y dado que el Blog de Senda, tenía publicado esta entrevista, desde Entre Líneas nos pareció adecuada publicarla en la sección que en algunas de los números aparece. Para difundir las ideas que en estos tiempos que nos toca vivir exponen las autoras, que gracias a su autorización la podemos replicar en este espacio comunicativo.

Doa Rodríguez Bover

psicóloga, especialista en intervenciones familiares sistémicas, formadora de profesorado en acompañamiento emocional a la infancia en Senda[1] y coordinadora del ciclo inicial de primaria en Espai Aigua[2].

1. SENDA: Centro de Acompañamiento Familiar y Educación Viva.
2. ESPAI AIGUA: Asociación Espacio de crianza Agua

Doa, Nos hablará de cómo está afectando el confinamiento a las criaturas y qué podemos hacer para acompañarlas. Doa, ¿cómo se te ocurrió hacer esta entrevista?

El primer impulso para hacer esta entrevista me lo dio mi prima Marta, que en estos días nos está ofreciendo clases de yoga online a las vecinas y al inicio de la práctica siempre nos pide que la dediquemos a un propósito para otras personas, no hacia nosotras mismas.

Paralelamente, diferentes familias que acompaño me pedían cómo acompañar a sus hijxs en esta situación tan extraordinaria. Así que me decidí a hacer esta entrevista.

Me han ido llegando videos y artículos muy inspiradores, de varias psicólogas y profesionales de la infancia. Así, lo que explicaré hoy en la entrevista, es un compendio de diferentes investigaciones y de mi reflexión personal sobre lo que supone todo esto para lxs niñxs.

Pensé en ti, Laura, por las conversaciones y complicidad que compartimos sobre la crianza y los procesos de vida.

Siempre es un placer hablar contigo de lxs niñxs… Bien Doa, así, ¿Qué crees que supone la situación que estamos viviendo ahora para lxs niñxs? ¿Qué necesitan?

Quiero empezar explicando que creo que es una situación compleja que tiene diferentes consecuencias sobre las criaturas. No entraré en el debate moral de si algunas son buenas y otras malas, solo recalcar que, bajo mi experiencia, algunas actuarán en la dirección de ampliar y nutrir el desarrollo y crecimiento, y otras pondrán palos en las ruedas.

Así pues, centraré mi narrativa en qué consecuencias podemos aprovechar y exprimir, y cuáles tendríamos que encontrar la manera de reducir, paliar, contrarrestar o compensar. Pues es nuestra responsabilidad como adultas, cuidar de los niñxs, así como de las personas más vulnerables de la comunidad.

Otro tema en el que me gustaría manifestarme es en que la seguridad y bienestar de lxs niñxs, no es una responsabilidad exclusiva de sus progenitores. **Porque lxs niñxs no pertenecen a sus familias, no son objetos, sino sujetos de derecho. Derechos reconocidos internacionalmente que se están garantizando de manera dudosa en la situación actual.**

Para referirme a la situación que están viviendo lxs niñxs actualmente en España, hablaré de cuarentena. Porque no se los está dejando salir a pasear al perro, a comprar, o a cuidar de una persona enferma como a lxs adultxs. Esta oportunidad de salir un rato pequeño al día, con la excusa de hacer una actividad necesaria, no la tienen. Por eso, hablaré de las consecuencias que tiene para ellxs la cuarentena, me parecería injusto llamarle confinamiento.

Respondiendo la pregunta, una de las consecuencias más evidentes de la cuarentena es que **no tienen acceso al juego espontáneo al aire libre.**

Como demuestran las investigaciones en psicología ambiental, lxs niñxs se desarrollan mejor al aire libre, en todos los ámbitos: físico, emocional, psicológico, social, creativo e intelectual.

Está demostrado que en los espacios cerrados tienen más accidentes. Al tener menos libertad de movimiento, acumulan frustración y tensión, que tiene graves consecuencias en su estado emocional y por tanto, en su comportamiento.

Además, al estar en fase de crecimiento necesitan interactuar con el medio natural para completar su desarrollo. Pues es en la interacción con el medio natural, como el/la niñx puede ir construyendo una representación interna de las leyes de la física, de la biología, de cómo funciona el mundo, de la realidad. Y es solo a partir de esta interacción con todo el cuerpo y con todos los sentidos (gusto, olfato, tacto, sonido, vista, sinestesia) que el cerebro puede ir generando las conexiones necesarias para ir avanzando en el desarrollo del pensamiento abstracto y formal.

Desde la Educación Viva se entiende que el conocimiento se da a partir de las hipótesis, interpretaciones y reflexiones que podemos ir haciendo sobre las experiencias vividas. Contrastadas con mayor o menor grado, con las reflexiones de otras personas. Ya sea en la conversación, con lecturas, con las narrativas invisibles de la cultura...

Así, para crecer saludablemente, se estiman de unas 3 a 4 horas diarias de juego espontáneo al aire libre. Incluso la OMS está recomendando un mínimo de una hora al día de actividad física al aire libre.

Por eso, hay que tener presente que lxs niñxs son una población más vulnerable que lxs adultxs al confinamiento. Del mismo modo que lo pueden ser a una mala nutrición, lo son a la privación de estar al aire libre.

Así pues, centraré mi narrativa en qué consecuencias podemos aprovechar y exprimir, y cuáles tendríamos que encontrar la manera de reducir, paliar, contrarrestar o compensar. Pues es nuestra responsabilidad como adultas, cuidar de los niñxs, así como de las personas más vulnerables de la comunidad.

Desde la Educación Viva se entiende que el conocimiento se da a partir de las hipótesis, interpretaciones y reflexiones que podemos ir haciendo sobre las experiencias vividas.

En la etapa de la adolescencia, lo que se suele dar es la búsqueda de quién soy yo en este mundo. Cuál es mi lugar. Así, se convierten en filósofxs constantes. Contempladorxs de la vida, de las personas y sobre todo, discutidorxs.

Y ¿qué piensas de que no puedan estar con lxs amigxs?

En la etapa de primaria empieza a abrirse el mundo de lxs niñxs enormemente hacia la relación con lxs iguales. Este hecho tiene que ver con que **muchos de los procesos de construcción del pensamiento abstracto se entrenan a partir de las relaciones sociales.** Porque no hay nada más abstracto que la comunicación humana. Es decir, son imprescindibles, años de experiencias de relaciones con otrxs humanxs, a ser posible con iguales, para poder manejar la complejidad y diversidad de elementos que se ponen en juego en la comunicación humana. Importante que sea con iguales para que no allanen demasiado el camino y para poder experimentar relaciones de igual responsabilidad y derecho.

En la etapa de la adolescencia, lo que se suele dar es la búsqueda de quién soy yo en este mundo. Cuál es mi lugar. Así, se convierten en **filósofxs constantes. Contempladorxs de la vida, de las personas y sobre todo, discutidorxs.** Por eso a veces se nos hacen tan difíciles a lxs adultxs, porque necesitan discutir más de lo que lo necesitamos nosotrxs...

En muchos países se les anima a viajar, conocer otras maneras de vivir, de concebir la realidad, porque es un momento en que están especialmente sensibles a la observación y contemplación.

En las Escuelas Vivas, o las Escuelas Democráticas, se les ofrece sofás y cuartos de estar, donde se pasan horas y horas conversando. También se pone énfasis en el contacto con la tierra, en proyectos de plantación de huertos... porque están en un momento muy íntimo y profundo, buscando el sentido de la vida.

En las Escuelas Vivas, o las Escuelas Democráticas, se les ofrece sofás y cuartos de estar, donde se pasan horas y horas conversando. También se pone énfasis en el contacto con la tierra, en proyectos de plantación de huertos… porque están en un momento muy íntimo y profundo, buscando el sentido de la vida.

Van generando hipótesis y contrastándolas sobre todo con lxs iguales, para ir generando un marco propio, dibujar un camino. Es cierto que este se irá modificando a lo largo de toda la vida pero hay un primer dibujo, un primer esbozo.

Por eso, aparte del contacto con el aire libre, es muy necesario para lxs niñxs estar en relación con otrxs niñxs para poder cubrir las necesidades de desarrollo propias de estas etapas.

En Alemania y en Suiza por ejemplo, pueden quedar con unx o dos amigxs, con precauciones. Siempre tienen que ser lxs mismxs por no arriesgarse a posibles contaminaciones.

Dicen que lxs niñxs se adaptan a todo... Y que muchos se están adaptando muy bien a la situación, incluso mejor que lxs adultxs...

Los seres humanos tenemos mucha capacidad de adaptación. Los seres vivos, tenemos mucha capacidad de adaptación. Me gustaría hacer una pequeña mención a un concepto muy utilizado por Rebeca y Mauricio Wild, la autopoiesi.

Según la wikipedia: "Autopoiesi es un concepto propuesto por dos biólogos chilenos, Maturana y Varela. Se refiere a la condición de existencia de los seres vivos en la continua producción de sí mismos. Es decir, son autopoiéticos los sistemas que presentan una red de procesos u operaciones y que pueden crear o destruir elementos del mismo sistema, como respuesta a las perturbaciones del medio. Aunque cambie la estructura, la red del sistema permanece invariante durante toda su existencia manteniendo la propia identidad. Los seres vivos son sistemas autopoiéticos. Están vivos sólo mientras están en autopoiesi." (12 de abril del 2020)

Así lxs niñxs, que se están construyendo, tienen mucha flexibilidad para integrar estas perturbaciones del medio. Pero al adaptarse tanto, también tienen más peligro de quedarse condicionadxs por él.

Por ejemplo, si una planta, desde pequeña, la vas enrollando a una estructura de porche para que coja la forma, se adaptará y continuará creciendo. En cambio, una planta que ya ha crecido, si la intentas enrollar a una estructura de hierro, lo más probable es que se rompa. En este sentido, lxs niñx se adaptan con más facilidad. Y en este mismo sentido, se quedan más condicionadxs por la experiencia vivida.

Así, ¿qué tendríamos que hacer para que esto no les condicione demasiado, que no se queden con un trauma?

Por un lado, como adultxs de esta sociedad, deberíamos tener interés por los derechos y necesidades de las diferentes poblaciones y hacer lo posible para garantizarlas. Es decir, la responsabilidad del bienestar de las personas de la comunidad que formamos parte no es solo de los políticos, es de todxs. Así, nos toca comprender, exigir y tomar acción para que se dé respuesta.

Por un lado, como adultxs de esta sociedad, deberíamos tener interés por los derechos y necesidades de las diferentes poblaciones y hacer lo posible para garantizarlas. Es decir, la responsabilidad del bienestar de las personas de la comunidad que formamos parte no es solo de los políticos, es de todxs. Así, nos toca comprender, exigir y tomar acción para que se dé respuesta.

También, rescatando el concepto que he nombrado antes sobre la autopoiesi, creo que es importante tener en cuenta que lxs niñxs, igual que lxs adultxs, por este mecanismo de continua producción de sí mismxs, tienen la capacidad de darse aquello que necesitan.

Así que **una de las cosas más importantes es confiar**. Darles tiempo y espacios vacíos de estímulos externos, de juego libre y espontáneo para que pueda emerger el juego simbólico, el dibujo, las construcciones, las creaciones plásticas, etc.

Lxs adultxs tenemos el lenguaje verbal como principal lenguaje para procesar, elaborar, tomar conciencia de lo que nos va pasando. Escribimos poesía, narrativa, ensayos, etc. Charlamos sin descanso. También utilizamos varios lenguajes artísticos para esta finalidad: la música, la pintura, la danza, etc.

Lxs niñxs no tienen tan desarrollado el lenguaje verbal. Así que a pesar de que en momentos puede ser útil poner palabras y hablar de lo que está pasando, su manera de pensar y procesar lo que viven es a través del juego simbólico (por ej: jugar a que soy una abuela y aquel muñeco es el coronavirus; y repito una y otra vez el mismo juego), u otros lenguajes representativos como el dibujo, las construcciones, creaciones plásticas, el movimiento, etc.

La posibilidad de que una situación suponga un hecho traumático o no para una persona, depende del impacto que tenga esta situación en la persona y de la posibilidad de elaborar aquello vivido.

Así, **muy importante, ofrecer un terreno propicio para que puedan elaborar, jugar, dibujar, representar lo que les está pasando. Esto quiere decir, dejarles tiempo de juego no guiado. Sin proponerles actividades, deberes...**

A menudo utilizo la metáfora de la planta para explicar cómo es para unx niñx crecer. Si una semilla tiene un entorno preparado, favorable para su desarrollo, la planta crecerá. No porque la estires más crecerá más rápido, de hecho si lo haces, es posible que la debilites.

A menudo utilizo la metáfora de la planta para explicar cómo es para unx niñx crecer. Si una semilla tiene un entorno preparado, favorable para su desarrollo, la planta crecerá. No porque la estires más crecerá más rápido, de hecho si lo haces, es posible que la debilites.

Lo único que podemos hacer si queremos ayudar a la planta es cuidar de su entorno. Que tenga una tierra suficientemente abonada, que tenga la cantidad de agua adecuada, que tenga acceso al sol, protegerla de posibles plagas. Pero la acción de crecer la hará ella.

Con lxs niñxs pasa lo mismo. Ellxs crecen. **Nosotrxs podemos cuidar el entorno. Protegerles de un exceso de estímulos que no**

les permita hacer aquello tan sagrado que necesitan hacer. Pero la acción de crecer la harán ellxs.

Claro, pero nos encontramos con que, hoy por hoy esto no se puede hacer, porque no pueden salir a la calle, todo el mundo habla de que son vectores de contagio…

Contagiosxs lo somos todxs. Lxs niñxs pueden contagiar del mismo modo que lxs adultxs podemos contagiar. Lo que pasa es que son mayoritariamente asintomáticxs. Como la mayoría de jóvenes y adultxs, que también son asintomáticxs y salen a la calle tranquilamente con una serie de medidas preventivas.

Creo que esto tiene que ver con el prejuicio de que lxs niñxs son imprevisibles. Salen a la calle y lo tienen que tocar todo, no pueden entender que se tienen que respetar unas normas.

Tengo que decir que no podría estar más en desacuerdo con esta idea. **Lxs niñxs son personas sensibles y empáticas con las problemáticas que lxs adultxs les presentamos. Después de cuatro semanas de no poder salir de casa, estoy segura de que les habrá quedado clarísimo que se trata de una situación peligrosa y excepcional. Y de hecho, con el hábito que tienen de acatar órdenes de lxs adultxs, incluso cuando no las entienden, confío totalmente con su compromiso y responsabilidad.**

Lxs niñxs son personas sensibles y empáticas con las problemáticas que lxs adultxs les presentamos. Después de cuatro semanas de no poder salir de casa, estoy segura de que les habrá quedado clarísimo que se trata de una situación peligrosa y excepcional. Y de hecho, con el hábito que tienen de acatar órdenes de lxs adultxs, incluso cuando no las entienden, confío totalmente con su compromiso y responsabilidad.

Además, como ya he comentado antes, tenemos la experiencia de otros países como Alemania y Suiza, en que lxs niñxs están saliendo de forma organizada.

En definitiva, creo que tenemos que tener presente que **el riesgo cero no existe**. Y la vida humana, que es por antonomasia en comunidad, comporta ciertos riesgos. Así que **encuentro más acertado poner esfuerzos en minimizar el riesgo de contagio, a la vez que también intentamos reducir el riesgo que la cuarentena puede tener para la salud psicológica y emocional de lxs niñxs.**

Un colega me comentaba el otro día como una niña del centro donde trabaja decía:

-No quiero salir, ni que nadie de vosotros salga a la calle -refiriéndose a sus compañerxs- porque si salgo puedo matar a un abuelo...y podría ser el mío!

Esta sugestión para contener las ganas de salir, construye un relato que no se ajusta a la realidad y que puede comportar graves implicaciones psicológicas en cuanto a la construcción de la autoimagen que tendrá efectos emocionales impredecibles.

También el otro día una madre me explicaba que su hija de seis años, tiene miedo de salir a la calle, incluso para tirar la basura delante de casa, mostrándonos el riesgo que tiene esta situación para la aparición de fobias.

Solo para nombrar algunos de los efectos que ya está teniendo esta cuarentena de lxs niñxs.

Sí, está siendo muy duro para mi hija también. Y en cuanto a estar más en casa, ¿Cómo ves el hecho que tengan más tiempo con sus padres y madres?

Lxs niñxs que tienen la suerte de tener unos padres o unas madres con suficientes recursos económicos, emocionales, psicológicos como para poder estar presentes con ellxs, están viviendo un regalo. Porque una de las necesidades más descuidadas en nuestra sociedad es la de poder disponer de tiempo suficiente de presencia de las personas con quienes tienen el vínculo de apego.

Conjuntamente con las necesidades que hemos comentado antes, esta es una necesidad crucial en el desarrollo saludable de lxs

pequeñxs. Y ahora, en muchos casos, está siendo cubierta.

Sobre todo en las primeras etapas de la vida, lxs niñxs se lanzan a la aventura de buscar experiencias que les sirvan para crear nuevas conexiones neurológicas, ir construyendo una representación interna del mundo exterior.

Este salir a la aventura, solo se podrá dar si sus necesidades de supervivencia están cubiertas. Estas necesidades de seguridad emocional y fisiológica son garantizadas por los vínculos de apego. Por eso, aunque pueda parecer paradójico, para poder tomar autonomía y aventurarse en aquello desconocido, necesitan tener muy cubierta la dosis de seguridad afectiva y fisiológica, es decir, de presencia de madres y padres (o personas con quienes tienen establecido el vínculo de apego).

Este salir a la aventura, solo se podrá dar si sus necesidades de supervivencia están cubiertas. Estas necesidades de seguridad emocional y fisiológica son garantizadas por los vínculos de apego. Por eso, aunque pueda parecer paradójico, para poder tomar autonomía y aventurarse en aquello desconocido, necesitan tener muy cubierta la dosis de seguridad afectiva y fisiológica, es decir, de presencia de madres y padres (o personas con quienes tienen establecido el vínculo de apego).

Así, si no hay suficiente presencia de estas personas, suele ocurrir que las necesidades de supervivencia entran en conflicto con las necesidades de desarrollo. Que para conseguir cubrir las primeras, dejan de ir a buscar la satisfacción de las segundas.

Por eso vemos tantxs niñxs que dentro de lo que cabe, están bien. Tengo contacto con lxs niñxs de la escuela y muchxs lxs he visto relajadxs, disfrutando de estos meses de regalo en que pueden tener a las mamás y papás con ellxs. Pueden rellenar el almacén de una buena dosis que les dará fuerzas para sus futuras vicisitudes.

Pero tenemos que tener en cuenta, que no todxs lxs niñxs tienen la misma suerte. Hay familias de todos los colores y no todas tienen los recursos como para poder ofrecerles esto.

Muchas familias están en casa teletrabajando ocho o más horas diarias porque se tiene que adaptar un trabajo que antes se hacía presencialmente, al ámbito virtual. Esto supone tiempo. Tiempo que después no se tiene para acompañar a lxs más pequeñxs de la casa. Así, hay muchxs niñxs que están muchas horas solxs.

Que quizás es todavía peor…

Bien, en la escuela hay un espacio preparado y enfocado a sus necesidades, con personas disponibles para estar con ellxs. Tanto las personas de su edad, como las adultas que están allí. Así que si lo comparamos a estar desatendidxs en casa, no suena tan atractivo.

Además, para aquellxs adultxs que estén necesitando poner todas sus fuerzas por no hundirse en la miseria, para aquellxs que están viendo que no podrán pagar el alquiler del mes que viene, para aquellxs que tienen dificultad al gestionar sus emociones de miedo, frustración, rabia, injusticia, pérdida, duelo, etc. Seguramente será difícil ofrecer a sus hijxs este tiempo de presencia, seguridad y calma que tanto necesitan.

El vínculo de dependencia emocional de sus padres y madres, les lleva a vivir intensamente las emociones de estas y a sufrir sus consecuencias.

El vínculo de dependencia emocional de sus padres y madres, les lleva a vivir intensamente las emociones de estas y a sufrir sus consecuencias.

Se ha reconocido oficialmente en España que desde el inicio del confinamiento han aumentado los casos de maltrato a la infancia. Además de la violencia machista, que también repercute en lxs pequeñxs.

También hay niñxs que no están con sus familias durante el confinamiento, que están en centros residenciales u otros lugares. Para estxs niñxs, todo esto que hablábamos, no aplica.

Te quería preguntar, están surgiendo muchas preguntas sobre las dolencias y sobre la muerte…

Esta es otra de las cosas que se nos presenta con esta situación. Lxs niñxs están vien-

Como a menudo son experiencias difíciles de encajar por lxs adultxs, todavía se nos hace más difícil poder acompañar a lxs niñxs. Así, a menudo se lo ocultamos, hablamos intentando que no nos escuchen, inventamos metáforas y tenemos expresiones que suavizan lo que pasa, pero a la vez generan más confusión para lxs pequeñxs.

do de mucho más cerca el ciclo de la vida y la muerte.

A la vez, que tienen también muy cerca, las experiencias de lxs adultxs referentes con la dolencia y la muerte, sus miedos, inseguridades, emociones que los desbordan, etc.

Como a menudo son experiencias difíciles de encajar por lxs adultxs, todavía se nos hace más difícil poder acompañar a lxs niñxs. Así, a menudo se lo ocultamos, hablamos intentando que no nos escuchen, inventamos metáforas y tenemos expresiones que suavizan lo que pasa, pero a la vez generan más confusión para lxs pequeñxs.

Así, **en un contexto de miedo, ansiedad adulta, confusión y dificultad de comprensión infantil, fácilmente aparecen miedos y angustias.**

Yo creo que **es importante explicar de la manera más simple, concreta y verídica posible, lo que está pasando en la familia.**

Si preguntan sobre algunx familiar enfermx, irá muy bien ir situando el grado de dolencia que hay. Como el pensamiento es todavía muy concreto y absoluto (en la etapa de infantil y primaria), irá muy bien explicar de una manera palpable cómo de enfermx está. Me gustó mucho un video de una colega, Elisenda Pasqual, en que proponía explicárselo con los dedos de las manos.

"Se puede estar enfermx 2 cuando tengo un resfriado por ejemplo, o estar enfermx 4, cuando tengo una gripe, la tía ahora está enferma 6. Enfermx 8 seria estar muy mal y enfermx 10 sería morir."

Así, en un contexto de miedo, ansiedad adulta, confusión y dificultad de comprensión infantil, fácilmente aparecen miedos y angustias.

¿Y cuando alguien está cerca de la muerte?

Si hay un mal pronóstico, se puede ir preparando para la posible muerte. Estar contextualizadx de lo que va ocurriendo ayuda mucho a tomar las malas noticias. Si les decimos que no pasará nada y después pasa, el desconcierto y la desconfianza aparecen. La confusión lxs lleva rápidamente al miedo.

Muchos de los miedos a la dolencia y la muerte tienen que ver con si ellxs se pueden poner enfermxs y morir, o si las madres o los padres se pueden poner enfermxs y morir.

Es importante explicarles el concepto de la universalidad: todos los seres vivos mueren en algún momento; y la irreversibilidad: aquello que muere, no volverá a vivir.

Con todos los dibujos y juegos de consola que ven, en que los personajes mueren y vuelven a vivir; y con todas las metáforas que hacemos sobre la muerte: "ahora vive allá en el cielo", "ha ido a hacer un viaje muy largo", etc. El concepto de irreversibilidad queda un poco confundido.

Cuando estamos segurxs de que estos dos conceptos están comprendidos, les podemos explicar nuestras creencias religiosas, pero primero se les tiene que explicar lo que pasa fisiológicamente con el cuerpo.

Importante, en estas explicaciones, vigilar con las respuestas rotundas. A la pregunta de si lxs padres y madres moriremos, mejor no responder solo con un sí. Les podría producir demasiada angustia. Podemos explicarles que sí que moriremos, pero que lo más probable es que lo hagamos cuando ellxs ya hayan crecido y puedan cuidarse por sí mismxs.

Sí, mi hija siempre me pregunta si ella ya será grande y yo ya seré vieja cuando me muera...

Basándonos en las estadísticas, es lo más probable. Ponerles los hechos excepcionales dentro del cuadro, difícilmente lo podrán comprender como un hecho excepcional y probablemente aparezcan bastantes miedos.

No es hasta la adolescencia que aparece el pensamiento abstracto. Así, para lxs más pequeñxs (hasta los doce años), los grises son muy difíciles de entender. Tenemos que hablar teniendo presente qué puede comprender nuestrx interlocutorx. El objetivo es que entienda que todxs moriremos sin que esto le produzca angustia.

No es hasta la adolescencia que aparece el pensamiento abstracto. Así, para lxs más pequeñxs (hasta los doce años), los grises son muy difíciles de entender. Tenemos que hablar teniendo presente qué puede comprender nuestrx interlocutorx. El objetivo es que entienda que todxs moriremos sin que esto le produzca angustia.

Así, **para personas sanas, es interesante utilizar la postergación. Cuando hay una muerte previsible, entonces se puede ir introduciendo de manera gradual.**

Otro aspecto a dejar claro **cuando hay una muerte es que el cuerpo y todas las funciones vitales dejan de funcionar.**

Es importante acompañar expresiones como "sigue vivx", explicando que nos referimos a que sigue vivx en nuestros recuerdos, en la memoria, en el corazón, por lo que hemos vivido con él/ella.

También explicarles que no pueden ver, escuchar, sentir, oler... Porque a veces, con expresiones como "ellx te verá siempre desde el cielo todo lo que haces", podemos generar una gran angustia.

También ayuda mucho a calmar los miedos **explicarles la causa. La muerte tiene una explicación y es física.** Mejor evitar las explicaciones que no mencionen las causas.

La muerte no depende de la bondad o maldad de cada unx, ni de la edad, ni otros aspectos.

Cuando se entiende la muerte física después se pueden transmitir y explicar las creencias religiosas.

Muchas gracias Doa por todas estas reflexiones y apuntes, me serán de mucha ayuda y espero que lo puedan ser también para otras familias. No sé si quieres añadir algo más...

Gracias Laura, agradecida de haber compartido este rato.

Quizás acabar poniendo énfasis en la importancia de conseguir que lxs niñxs puedan ir saliendo progresivamente al aire libre, que no tengan que esperar un mes más. A ver si entre todxs conseguimos que esto sea posible.

También ayuda mucho a calmar los miedos explicarles la causa. La muerte tiene una explicación y es física. Mejor evitar las explicaciones que no mencionen las causas.

La muerte no depende de la bondad o maldad de cada unx, ni de la edad, ni otros aspectos.

Tiempos convulsos a nivel social

Sara Manchado Hueso

Maestra, psicomotricista, colaboradora de la AEC y de grupo de recerca de psicomotricidad de la UAB. Asociada a la APP

Este tiempo de confinamiento que estamos viviendo me ha movido para ponerme a escribir porque creo que no podía faltar en Entre Líneas un escrito sobre el tema, ya que considero que lo que nos está sucediendo nos ha de servir para que tomemos conciencia de lo que es importante en estos tiempos que nos toca vivir.

Apenas llevamos un mes en esta situación y ya corren ríos y ríos de tinta sobre lo que nos concierne. Lo que no podíamos en ningún caso imaginarnos es que un virus pudiera ser la causa para parar el mundo, como sí ha sucedido.

Las personas que queremos un mundo diferente lo veníamos diciendo: este sistema de producir, de organizar la vida nos lleva al caos. Hasta adolescentes como Greta Thunberg han generado una respuesta social a nivel mundial, ¡no escuchada por cierto!, sobre cómo no podemos seguir sosteniendo el nivel de producción y de consumo que llevamos, si realmente queremos conservar la vida en el planeta. Tenemos que esforzarnos para imaginar y hacer posible un mundo donde la vida humana pueda desarrollarse.

[1]Lxs economistas, lxs empresarixs y el resto de personajes que están en las élites y que dirigen nuestros países coinciden siempre en decir y en hacer en una dirección, afirmando que eso de parar la producción es imposible, que no, que no es para tanto, bla, bla, bla... Y mira por donde que lo que nos ha hecho parar ha sido un virus microscópico que ha generado una crisis sanitaria sin precedentes, que nos afecta a nivel mundial. Y ya no podemos decir "bueno, es algo que está pasando en un país lejano", sino que lo tenemos con nosotrxs y de forma muy violenta.

En esta situación que toda la sociedad es puesta "patas arriba", donde el miedo atraviesa transversalmente muchos de los aspectos de una vida digna de ser vivida, nos da para pensar sobre temas como "la libertad", ya que la gestión de la crisis por nuestrxs gobernantxs ha sido de muy poca pedagogía y mucha represión; en vez de confiar en nuestros motivos para desplazarnos han utilizado sus métodos represivos. No nos quieren responsables de nuestros actos pues utilizan las fuerzas del Estado para amedrantar nuestros movimientos, sin tener en cuenta las situaciones tan variables que podamos estar viviendo con esta reclusión social. Creo que lxs mandatarixs quieren creer que todas las personas estamos viviendo en las mismas condiciones, que todxs tenemos lo necesario para poder estar en esta situación, que todxs tenemos una vivienda digna, unos medios económicos que nos permiten mantenernos en la calma, serenidad, equilibrio... ¡ojalá fuera así! Ello no nos haría estar con el ¡ay! de lo que vendrá después.

Seguramente os preguntaréis ¿a qué viene toda esta reflexión en una revista de psicomotricidad? Pues a que es un asunto que nos concierne a todxs y que toca transversalmente muchísimos aspectos de la vida y en concreto la de la infancia.

Durante este tiempo de confinamiento, se han modificado radicalmente las relaciones sociales de los niños y niñas, encerradxs dentro de nuestras casas. Hemos tenido que reinventar o utilizar de forma masiva las tecnologías para poder seguir comunicándonos con nuestros seres queridxs, amigxs, compañerxs de estudio o de trabajo. El entramado social que teníamos hasta ahora organizado en la escuela, en los trabajos, lo hemos tenido que reestructurar, y en el caso de los niños, niñas y adolescentes son las propias familias las que están asumiendo el rol que hasta este momento estaba en manos de lxs maestrxs y profesorxs. Hecho que mientras se tiene no se valora suficientemente, pero, a la que se pierde se echa de menos.

A pesar de que esta situación en muchos casos genera miedo e incertidumbre, hace poner en funcionamiento las habilidades que tienen las familias para atender las necesidades globales de sus peques, a la vez que ha sido un regalazo para muchos infantes, pues los horarios que en muchos casos tienen sus progenitores no son compatibles en atender muchas de las necesidades que tienes sus hijos e hijas. No todo es malo en esta situación, para muchxs habrá generado la oportunidad de atender, escuchar, comunicarse, tomarse el espacio/tiempo necesario para establecer esas relaciones de calidad que el mundo laboral no permite hacer con la calma, con las ganas, con el placer de dedicar el tiempo a lo importante, al sostenimiento de la vida, al disfrute de esos momentos maravillosos de la crianza, pues el mundo laboral no contempla suficientemente una buena conciliación del trabajo y los cuidados de la vida y nuestros hijos e hijas se lo merecen.

La complejidad de esta sociedad "CAPITALISTA" que estamos viviendo, este orden social impuesto, deja a muchas personas fuera del buen vivir, no crea unas condiciones que merezcan ser vividas, por la falta de vivienda digna y segura, recursos económicos básicos para disponer de lo necesario, para no enfermar física o psicológicamente, educación, cultura, valores. Ya que con la poca distribución que se está haciendo de la riqueza "el café no da para todxs". Tenemos muchas situaciones de exclusión en nuestra sociedad. Lxs paradxs, las personas con problemas físicos y psíquicos que no entran dentro del sistema laboral y por supuesto la infancia y la adolescencia.

Este virus nos ha hecho ver y parar, y con ello estamos teniendo el tiempo para reflexionar sobre las necesidades de todos estos colectivos ya nombrados, pero sobre todo el que nos incumbe a nosotrxs como psicomotricistas, el periodo de la infancia y la adolescencia. Sabemos sobre las necesidades evolutivas de las distintas edades, y sabemos cómo influye el hecho de que ellxs no estén teniendo el lugar necesario

Durante este tiempo de confinamiento, se han modificado radicalmente las relaciones sociales de los niños y niñas, encerradxs dentro de nuestras casas.

Este virus nos ha hecho ver y parar, y con ello estamos teniendo el tiempo para reflexionar sobre las necesidades de todos estos colectivos ya nombrados, pero sobre todo el que nos incumbe a nosotrxs como psicomotricistas, el periodo de la infancia y la adolescencia.

1. A partir de ahora os encontraréis que utilizo la "x" para agilizar la lectura en cuestión del género e incluir el masculino y el femenino en la misma palabra.

Sara Manchado Hueso

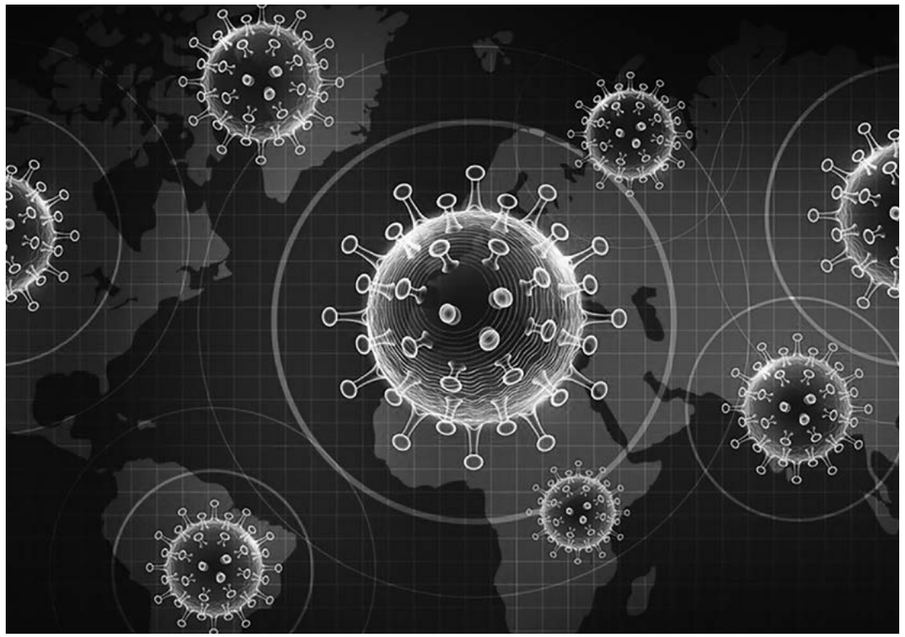
Por otra parte, muchos de los niñxs habrán tenido la oportunidad de disfrutar con esos padres que se han organizado sus tiempos para ofrecerles al máximo de sus posibilidades, para cubrir sus necesidades y seguro que han podido dar la tranquilidad de velar por su salud, su necesidad de investigar a través de la exploración, la imaginación y los símbolos.

para poder correr en espacios abiertos, naturales, subir y bajar alturas, toboganes y deslizarse por ellos, jugar a perseguir y ser perseguido con el placer de ser atrapado, jugar al escondite en un espacio en que cuesta más de tres minutos encontrarte, jugar a peleas, darse algún que otro empujonazo para sentir los límites corporales a través del cuerpo del otrx, hacer equilibrios y desequilibrios con los materiales de los que disponen las escuelas o parques habitualmente.

Por otra parte, muchos de los niñxs habrán tenido la oportunidad de disfrutar con esos padres que se han organizado sus tiempos para ofrecerles al máximo de sus posibilidades, para cubrir sus necesidades y seguro que han podido dar la tranquilidad de velar por su salud, su necesidad de investigar a través de la exploración, la imaginación y los símbolos.

A esos padres que habéis podido escuchar la alegría, la tristeza, los cambios de humor, y habéis sabido dar la vuelta a esa situación, recogiendo, conteniendo el estrés de pasar tantas horas encerradxs en una casa, con vuestra sabiduría y afecto, abrazos, mirada, distancia, también con el silencio, poniendo en solfa y calmando la energía y los malestares de vuestrxs pequeñxs y adolescentes, acogiendo el cuerpo, que habla, llora, rie, cae, camina, besa, crece, muere, revive, juega, desea, expresa y se relaciona.

Para concluir, será necesario mayor inversión económica en educación, vivienda y sanidad, tres de los puntales que pueden sostener nuestras vidas con calidad. Aplaudamos a nuestrxs sanitarixs y también a nuestrxs educadorxs, psicomotricistas y terapeutas, ellxs nos ayudan a ser mejores ciudadanxs y exijamos las condiciones óptimas para que ello sea posible.



La vida ante sí

Núria Franch

Émile Ajar, ganó el premio Goncourt con La vida ante sí. Émile Ajar es el pseudónimo de Roman Gary.

Lo primero que puedo decirles es que vivíamos en un sexto sin ascensor y que para la señora Rosa, con los kilos que llevaba encima y sólo dos piernas, aquello era toda una fuente de vida cotidiana, con todas las penas y los sinsabores.

En París hacia los años setenta la Sra. Rosa, exprostituta judía, cuida literalmente los "hijos de puta" del barrio de Belleville. Momo uno de los niños de la casa, árabe y muy sensible nos explica en primera persona su día a día en la casa, el barrio, la ciudad... Una novela que nos enfrenta con grandes temas de la educación, la relación, la diferencia, la solidaridad, el racismo, la soledad, el miedo y sobre todo la importancia del vínculo eje de la novela.

Todo expuesto por una voz ingenua, reflexiva o íntima según las diferentes situaciones con que se encuentra y debe sobrellevar Momo.

En este marco los temas que se dibujan, y nos invitan a reflexionar, pasan por la necesidad de referentes, la construcción de la identidad, la relación con los iguales, la soledad... y envolviéndolo todo en la inevitabilidad de un vínculo que se presenta con una fuerza increíble en las últimas páginas donde nos enfrentamos a un acto de amor desesperado de Momo hacia la Sra. Rosa, que está a punto de morir.

Transcribo literalmente algunos párrafos de la obra que dan una pequeña idea de su intensidad:

- *Al principio, yo no sabía que no tenía madre ni sabía que hiciera falta tener una. La señora Rosa evitaba hablarme de ello para no hacerme cavilar. No sé por qué nací ni qué pasó exactamente.*
- *Durante mucho tiempo, no supe que era árabe porque nadie me había insultado todavía. No me enteré hasta que fui a la escuela.*
- *Entonces tendría siete o tal vez ocho años, no puedo decírselo con exactitud, porque resulta que no tengo fecha, como verán cuando nos conozcamos mejor, si les parece a ustedes que vale la pena.*
- *Después traté de llamar la atención de otro modo. Empecé a mangar del aparador de las tiendas, aquí un tomate y allí un melón. Siempre esperaba a que alguien mirase. Cuando salía el dueño y me daba un cachete, me ponía a berrear, pero, por lo menos, alguien se fijaba en mí.*

Desde mi punto de vista se trata de un libro sin desperdicio que merece una lectura atenta. Sin duda nos remite, a menudo, a vivencias profesionales y situaciones conocidas, pero ahora al ser explicadas en primera persona cambia el punto de vista, y quedamos desprotegidos de muchas certezas. Nos invita a pensar.

Ed. Contemporánea.

Angle Editorial

Análisis de los datos de la encuesta FAPee

Estrella Masabeu Tierno

Maestra, psicomotricista. Socia de la APP. Presidenta de la FAPee (Federación de Asociaciones de Psicomotricistas del Estado Español).

El presente artículo es el resultado del análisis de los datos recogidos a través del formulario Google que elaboró la FAPee aprovechando un movimiento surgido en las redes sociales a finales del año 2019, con el objetivo de conocer mejor la situación formativa y laboral de los psicomotricistas del Estado Español; también servirá para reforzar la reivindicación de la oficialidad de la profesión ante las instancias oportunas.

Para el vaciado de la encuesta, hemos procedido inicialmente a quitar los registros duplicados (personas que han respondido más de una vez la encuesta) así como 1 registro que correspondía a un psicomotricista que ni era, ni residía, en el Estado Español.

Los resultados que aquí se exponen son, pues, los que se deducen de los 652 que consideramos válidos y que teníamos a día 28 de febrero de 2020.

Creemos que el número de respuestas recibidas hasta este momento nos da ya una visión bastante realista de la situación formativa y profesional de los psicomotricistas. Si posteriormente tuviéramos más respuestas a la encuesta, podríamos actualizar los datos. Posteriormente hemos recibido más respuestas, hasta 774, pero ya no cambian mucho los porcentajes obtenidos.

Queremos resaltar también que la encuesta se elaboró con preguntas no siempre cerradas, y que esta circunstancia ha dificultado en algún apartado, el análisis y presentación de resultados.

Precedemos a analizar cada uno de los apartados de que constaba la encuesta.

1. Datos de la formación de base

Teniendo en cuenta que en el Estado Español no hay una titulación oficial universitaria de base equivalente a un grado, consideramos psicomotricistas a las personas con una formación universitaria de base, y que posteriormente han cursado un postgrado o máster universitario en psicomotricidad, ya sea en alguna de las universidades que los ofrecen, la mayoría como títulos propios, o en alguno de los centros privados que ofrecen formación equivalente.

Por eso nos interesaba conocer en primer lugar cuáles eran las formaciones de base con las que se accedían a los postgrados y, posteriormente, si la formación de nivel de postgrado capacitaba para la práctica educativa o para la terapéutica.

1.1 Licenciatura, diplomatura o grado

Los participantes podían indicar su formación de base según las siguientes opciones: Magisterio, Psicología, Pedagogía, Psicopedagogía, Educación Social, Terapia Ocupacional, Fisioterapia, Logopedia, Trabajo Social, Medicina, o indicar "otras formaciones". Las respuestas no eran excluyentes y por tanto se podía indicar más de una formación.

Es remarcable que un 12,42% de participantes que han respondido alguna de estas opciones, tienen más de una titulación universitaria. Un 84% de estos son maestros que también tienen el título de Educación Social, Logopedia, Pedagogía, Psicología, Psicopedagogía, Terapia Ocupacional o Trabajo Social (figura 1).

Un 7,98% (52 participantes) no tiene ninguna de las formaciones de base indicadas

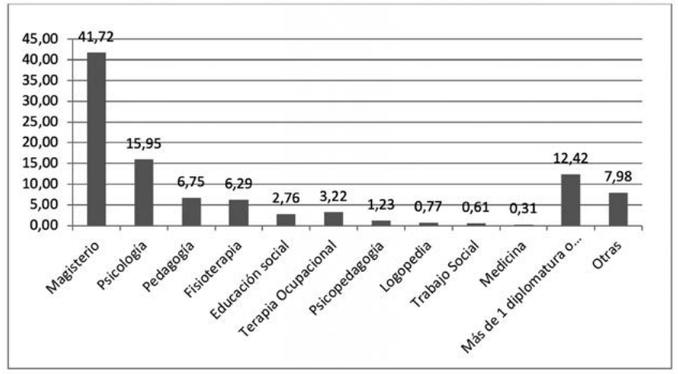


Fig 1: formaciones de base indicadas en el apartado 1.1

1.2 Otras formaciones

Cabe destacar que muchas de las personas que han respondido que tienen una formación de base de las que ya indicábamos, también han respondido este apartado: en muchos casos citando aquí la formación en psicomotricidad, que era objeto de la pregunta siguiente: formación específica en psicomotricidad.

Era una pregunta abierta y, entre las múltiples y variadas respuestas, creemos importante destacar las formaciones más afines o relacionadas con la psicomotricidad: Pedagogía Sistémica, Neuropsicología, Atención Precoz, Terapia Familiar y Terapia Gestalt.

Vamos a analizar más detenidamente los resultados de los registros que solo han indicado "otras formaciones" en el apartado 1.1, porque su formación de base no figuraba entre las que propusimos.

Si analizamos ese 7,98% (52 participantes), encontramos: otras formaciones universitarias, Ciclos formativos de Grado Superior, la mayoría de educación infantil; 3 personas que tienen una formación en psicomotricidad reconocida en otros países (Uruguay y Francia), y un 23% de otras formaciones difíciles de agrupar. Cabe remarcar 6 personas que han puesto "educación infantil" pero que no han especificado si se trata de un ciclo formativo de grado superior, o si es una FP anterior o algún tipo de certificado de idoneidad que se facilitó en algún momento (figura 2).

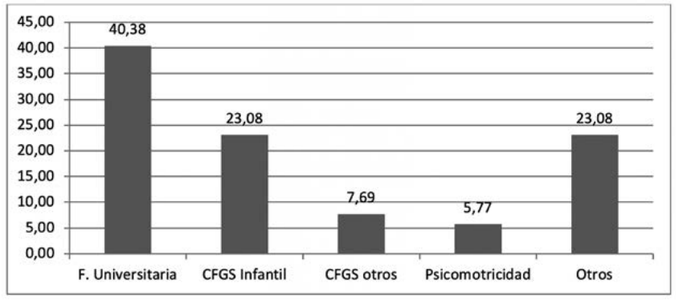


Fig 2: otras formaciones de base

2. Datos de formación específica en psicomotricidad

Aquí se pedía el centro de formación en psicomotricidad, así como el título que se les dio y el año en que se realizó, separando la formación en educativa de la terapéutica.

No es representativa la diferencia entre las personas con formación en entidades privadas o en universidades. Algunas de estas entidades privadas (AEC, Luzaro, Psicopra-

De las personas que trabajan en el ámbito educativo, la mayoría son maestros que trabajan en escuela o escuela infantil, y hacen psicomotricidad con su grupo clase o, en algunos casos, por organización escolar, la de más de un grupo clase.

xis) están actualmente realizando sus cursos con las universidades, de manera que el título que se obtiene actualmente ya es de postgrado o máster, eso sí, como en la mayoría de postgrados y másteres universitarios, título propio de cada una de las universidades.

Merecen un comentario particular, las personas que no tienen formación universitaria de base y que han podido cursar las formaciones en psicomotricidad de nivel de postgrado ya sea en universidad o en entidad privada. Estas personas deberían tener en cuenta que en el momento en que se regularice la profesión, tendrán que actualizar su expediente académico con los requisitos que mande la normativa. Solo se puede acceder a una formación de postgrado o máster si se ha cursado antes una diplomatura, una licenciatura o un grado.

3. Datos laborales

Un 75% de las personas que han respondido trabajan o han trabajado como psicomotricistas.

De ellas, casi un 40% (39,67) sólo en el ámbito educativo, un 20% en el ámbito terapéutico, un 1 uno por ciento trabajan en la formación de psicomotricistas, y el resto, cerca de otro 40%, en más de un ámbito de trabajo, ya sea educativo y terapéutico o combinando los tres ámbitos.

Las asociaciones profesionales son las que constituidas jurídicamente, nacen con el objetivo de conseguir mejoras en la profesión y el respaldo profesional para sus asociados.

De las personas que trabajan en el ámbito educativo, la mayoría son maestros que trabajan en escuela o escuela infantil, y hacen psicomotricidad con su grupo clase o, en algunos casos, por organización escolar, la de más de un grupo clase.

Otros, ejercen de psicomotricistas en extraescolares, en centros privados; o contratados por alguna entidad (asociaciones de familias, generalmente), hacen psicomotricidad en horario escolar.

Entre los psicomotricistas que trabajan en el ámbito terapéutico, encontramos varios perfiles: autónomos o contratados que trabajan en centros asistenciales, centros de Atención Temprana, centros de atención a la discapacidad o gabinetes privados

La gran mayoría de psicomotricistas ejercen la función sin que conste explícitamente en su contrato. Sólo en un 10% de casos consta el término "psicomotricista" y sorprendentemente, en algunos casos la entidad que contrata es pública.

4 ¿Perteneces a alguna asociación profesional de psicomotricistas?

En los resultados vemos un alto porcentaje, casi **un 80% de participantes que no pertenecen a ninguna asociación profesional.** Algunos comentarios son en relación a que no sabían que existía la posibilidad de asociarse, o que pensaban hacerlo próximamente.

Asimismo, hemos detectado respuestas en las que los participantes no tienen demasiado claro a qué asociación pertenecen, ya que no indican correctamente el nombre, lo que nos dificultó en un inicio elaborar las estadísticas. De la misma manera, se han indicado en este apartado entidades, que no son asociaciones profesionales, sino grupos de trabajo o de encuentro de profesionales, o escuelas de formación.

También hemos detectado algunas personas que hacen constar asociaciones profesionales que en estos momentos (marzo de 2020) ya se han disuelto.

Las asociaciones profesionales son las que constituidas jurídicamente, nacen con el objetivo de conseguir mejoras en la profesión y el respaldo profesional para sus asociados.

En este caso, el objetivo principal es conseguir el reconocimiento y defensa de la profesión. Si la profesión de psicomotricista

estuviera reconocida, podríamos tener un colegio profesional, de la misma manera que lo tienen tantas otras profesiones afines a la nuestra y que están reconocidas.

La creación desde los inicios de la década de 1990 de diversas asociaciones de psicomotricistas, llevó en el año 1998 a la constitución de la FAPee (Federación de Asociaciones de Psicomotricistas del Estrado Español) en la que en este momento, después de algunas fusiones y disoluciones se agrupan dos asociaciones profesionales: la AEP (Asociación Española de Psicomotricistas) y la APP (Asociación Profesional de Psicomotricistas).

Las asociaciones profesionales han sido durante mucho tiempo el reflejo de la tendencia natural de las personas con una profesión, a aunar esfuerzos con cualquier finalidad. Sabemos que el asociacionismo está en crisis en muchos sectores y quizás la inmediatez de las redes sociales nos hace olvidar que son las asociaciones profesionales las que están constituidas jurídicamente con el objetivo de velar por la profesión y en nuestro caso por el reconocimiento.

¿Por qué me tengo que asociar? ¿Para qué me sirve? ¿Qué me aporta?

Estos son las cuestiones que parecen plantearse algunas personas que han respondido la encuesta.

Es difícil dar una respuesta que satisfaga el deseo de obtención de beneficios palpables de manera inmediata. Al margen de los específicos que ofrezcan cada una de las asociaciones, lo importante es que se pasa a formar parte de un colectivo organizado que reivindica una profesión que no está reconocida. Y que cuanto más grande sea el colectivo, más peso y fuerza tendremos en nuestras relaciones con organismos e instituciones.

Pero no debemos olvidar que las asociaciones necesitan personas asociadas dispuestas a trabajar en ellas de manera coordinada, por los objetivos marcados.

Si la profesión de psicomotricista estuviera reconocida, podríamos tener un colegio profesional, de la misma manera que lo tienen tantas otras profesiones afines a la nuestra y que están reconocidas.

Las asociaciones profesionales han sido durante mucho tiempo el reflejo de la tendencia natural de las personas con una profesión, a aunar esfuerzos con cualquier finalidad.

Asociaciones de psicomotricistas

FEDERACIÓN DE ASOCIACIONES DE PSICOMOTRICISTAS DEL ESTADO ESPAÑOL
www.psicomotricistas.es
fapee@psicomotricistas.es

ASOCIACIÓN ESPAÑOLA DE PSICOMOTRICISTAS
aep-psicomotricistas.es
aepsicomotricistas@gmail.com

ASOCIACIÓN PROFESIONAL DE PSICOMOTRICISTAS
655101355
app-psicomotricistas.net
app.psicomotricistas@gmail.com

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

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
lurdes.martinez@uab.cat

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

MASTER EN PSICOMOTRICIDAD PREVENTIVA – EDUCATIVA Y TERAPEUTICA •
UNIVERSITAT DE VIC
Referente: Encarnación Mora.
encarnacio.mora@uvic.cat

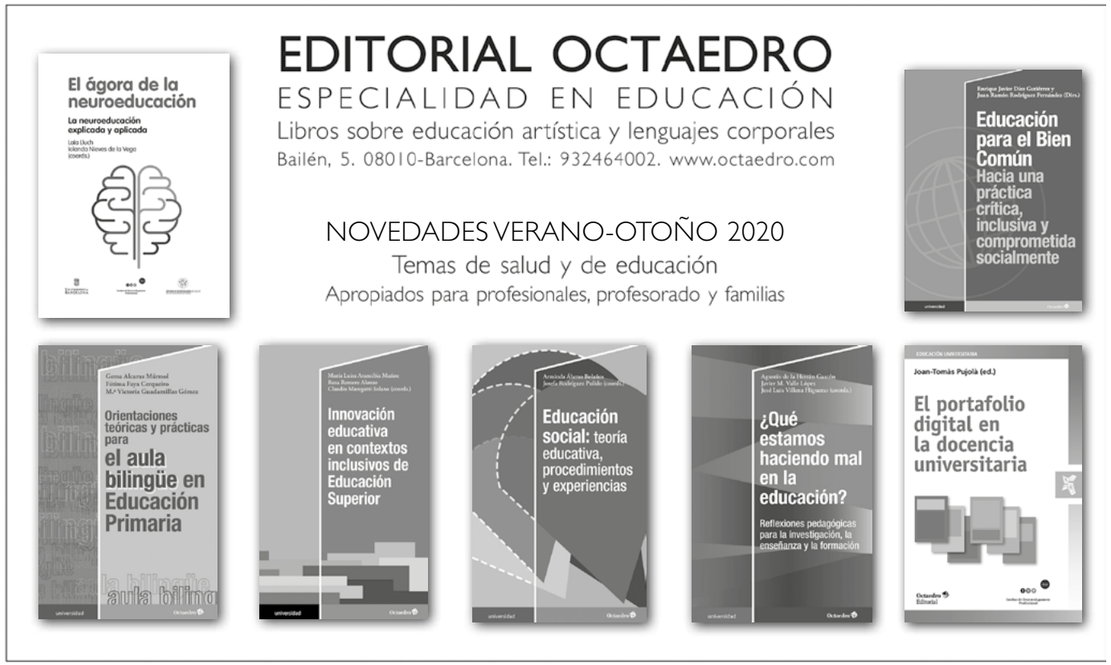
POSTGRAU EXPERT UNIVERSITARI EN PRÀCTICA PSICOMOTRIU EDUCATIVA I PREVENTIVA
POSTGRAU D'ESPECIALIZACIÓ EN PRÀCTICA PSICOMOTRIU TERAPÈUTICA (UNIVERSITAT DE BARCELONA I AEC)
Referentes: Anna Luna y Iolanda Vives
Tel: 629334277.
aecassociacio@gmail.com

FORMACIÓN EN PRÁCTICA PSICOMOTRIZ EDUCATIVA
FORMACIÓN EN TERAPIA PSICOMOTRIZ (CENTRO ASOCIADO UNED – BERGARA Y LUZARO)
Referente: secretaria UNED-BERGARA
917909731
info@bergara.uned.es
info@luzaro.net
www.luzaro.net

FORMACIÓN EN PRÁCTICA PSICOMOTRIZ EDUCATIVA
FORMACIÓN EN PRÁCTICA PSICOMOTRIZ REEDUCATIVA Y TERAPEUTICA
FORMACIÓN PERMANENTE EN PRÁCTICA EDUCATIVA Y TERAPÉUTICA (CENTRO DE ESTUDIOS EN FORMACIÓN EN PRÁCTICA PSICOMOTRIZ "BERNARD AUCOUTURIER")
Referente: Mª Ángeles Cremades.
cefopp@telefonica.net
915641234

CURSO BIANUAL DE ESPECIALISTA EN PRÁCTICA PSICOMOTRIZ EDUCATIVA Y DE AYUDA PSICOMOTRIZ EN PEQUEÑO GRUPO (ESCUELA INTERNACIONAL DE PRÁCTICA PSICOMOTRIZ PEIEIP BILBAO
Referente: María Ruíz.
gestioncentralpei@gmail.com
674683691

EXPERTO EN PSICOMOTRICIDAD RELACIONAL MAGALEAN
Referente: Mª Sonsoles Alonso
psicomoticidadrelacion@gmail.com
www.magalean.com
610247888



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.

Para ponerse en contacto con secretaría podéis enviar un correo a:

app.psicomotricistas@gmail.com

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