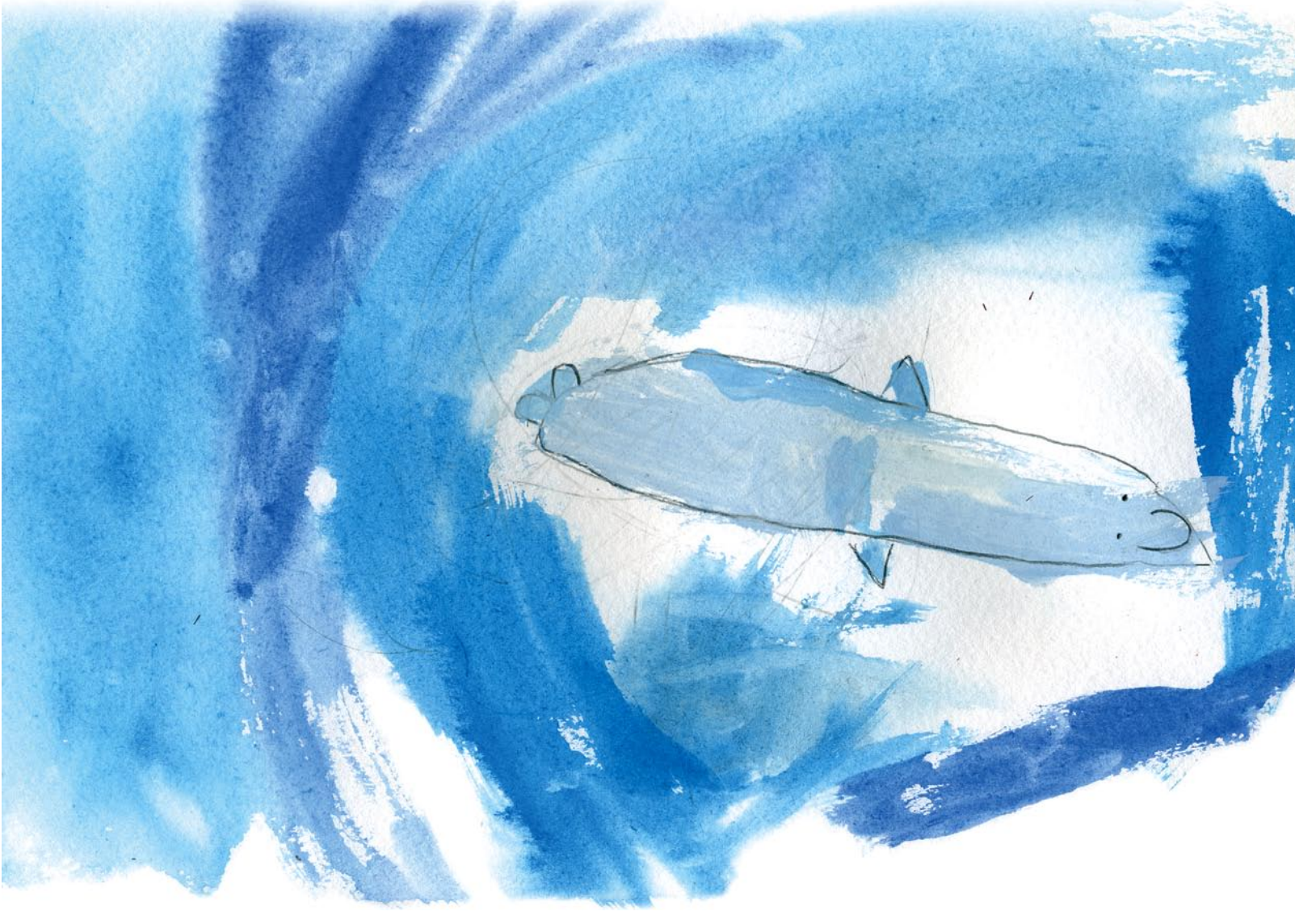
lineas entre

PUBLICACIÓN SEMESTRAL
JULIO 2009
NÚMERO 24

REVISTA ESPECIALIZADA
EN PSICOMOTRICIDAD

pvp: 5€

asociación profesional de psicomotricistas



· Proyecto EMA

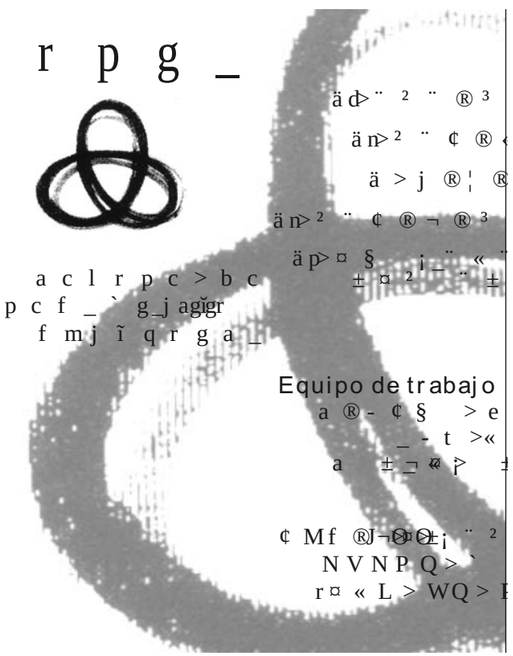
· Psicomotricistas y psicoanalistas

· Formas de intersubjetividad (I). Marco teórico

· Formas de intersubjetividad (II). Observación de un niño. Marco y proyecto de intervención

· Sistema consciente para el movimiento

· Niños y niñas movidos o hiperactivos

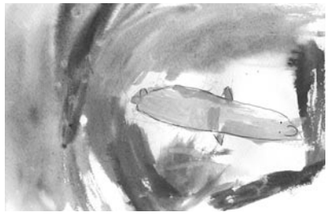


Atención individualizada y en pequeños grupos, desde la primera infancia hasta la adolescencia.

Ámbitos de intervención

- Espacio psicoterapé utico
- Espacio psicopedagó gico
- Espacio familiar
- Espacio preventivo

ÍNDICE



Dibujo de Marina (26/05/2009)

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

Corresponsales
Elena Herran y Marisa Mir.

Colaboraciones
Elena Herran, Crescencia Pastor, E. Falcó, Isabel Vidal, Rosamaria Aguadé y Manel Llecha.

Redacción, suscripciones y publicidad
HOTEL D'ENTITATS
Pere Verges, 1-6º
08020 - Barcelona
Tel. 655 10 13 55
Fax 93 278 02 94
E-mail: entrelineas.app@wol.es

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

Diseño gráfico
Jaume Esteve

Maquetación
Caterina Roca

Depósito legal
B-17.092-97

ISSN 1575-0841

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

Edita
Asociación Profesional de Psicomotriscistas

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

número 24 · Julio 2009

EDITORIAL 4

DOSSIER

Proyecto EMA 5

Psicomotricistas y psicoanalistas 12

Formas de intersubjetividad (I). Marco teórico 20

Formas de intersubjetividad (II).
Observación de un niño. Marco y proyecto de intervención 27

ESPACIO ABIERTO
Sistema consciente para el movimiento 37

APORTACIONES INTERDISCIPLINARIAS
Niños y niñas movidos o hiperactivos 43

OTRAS TÉCNICAS
Qui-gong para niños 45

LECTURAS
Hemos Leído; El divorcio que nos une 47

Reseña Bibliográfica: Una mirada, una sonrisa 48

INFORMACIONES 49

asociación profesional de psicomotricistas

E D I T O R I A L

Actualmente utilizamos diferentes terminologías para hacer referencia a aquellos niños que no se sostienen: movidos, inquietos, hiperactivos… Nos encontramos que socialmente el controvertido diagnóstico de TDH está en boga y goza de gran aceptación.

Pero no abordaremos esta cuestión, pues sería motivo de un amplio debate que incluiría a diferentes especialistas. El como determinadas intervenciones a nivel de medicación van destinadas a que las familias puedan mejor contener las manifestaciones de la singularidad del niño.

Entonces, cuando el niño es movido o no se sostiene el dilema es si hay que darle algo al niño para que se aguante mejor o hay que generar las condiciones para que él se sienta sostenido desde los diferentes lugares, desde una red entretejida.

Ello lleva a plantearse ¿Qué es lo que posibilita que un niño se aguante y aguante sus emociones ante las diferentes situaciones que en los avatares de su vida, pondrán a prueba sus recursos personales de afrontamiento?

Aguantar en definitiva, tal vez a alguien se le ocurra acepciones diferentes, tendría que ver por una parte con la posibilidad de que haya un ajuste entre lo que debería ser aguantado y la propia fuerza vital.

Y por otra, con la posibilidad de aguantarse con lo que uno es y no tiene, con el reconocimiento de las propias posibilidades y límites, pues lo que viene a faltar tiene que ver con muchos factores a veces insalvables.

Pero, lo cierto es que hay demasiados factores muy determinantes circulando en la estructura social en donde esta idea ya no está presente: a nivel económico es habitual vivir con lo prestado, como que la felicidad viene dada por una serie de compensaciones asociadas a la sociedad del bienestar, la estructura familiar está realizando continuos cambios, la inmediatez es un elemento presente que dificulta el encuentro con uno mismo, nos conducen a la experiencia de “matar el tiempo” mediante su ocupación compulsiva, proponiéndonos diferentes estrategias para alejarnos del impacto de la realidad…

Reinan por tanto los comportamientos impulsivos y en ocasiones están poco presentes los procesos de reflexión y contacto con las emociones previos a la toma de decisiones.

Realizada esta breve disertación presentamos una serie de artículos que precisamente versan sobre estos nuevos síntomas del S. XXI, así como determinadas intervenciones que van destinadas a dar respuesta a este malestar.

Queremos también agradecer a Ricardo Acebo la colaboración realizada con gran esfuerzo en la maquetación de la revista y dar la bienvenida a Caterina Roca que se integra a través de esta publicación en el Equipo de Entrelíneas.

Y por último, dedicamos de forma simbólica este número, a Pedro Pablo Berruezo y Carles Font buscando a través del recuerdo y el reconocimiento mantenerlos con vida a pesar de su ausencia..

D O S S I E R

EXPRESIÓN, MOVIMIENTO Y APRENDIZAJE

“Un modelo psicomotriz para potenciar las inteligencias 0/3”

ELSA RODRIGUEZ

Maestra - Psicomotricista

Post Grado en Terapias Corporal (centro Erich Fromm)

Educadora de Masaje infantil de AEMI.

“He descubierto una manera de trabajar con los individuos que parece tener una gran potencialidad constructiva” (Carls R. Rogers)

El proyecto EMA

E.M.A. es un proyecto de Psicomotricidad en el aula creado en el año 2003 dentro del marco de la Escuela Infantil del Colegio Corazón de María del barrio de Gracia, Barcelona.

La Psicomotricista y el equipo docente de la Escuela Infantil colaboran en la realización de esta experiencia innovadora que ha sido aceptada, reconocida y apoyada por el equipo directivo.

Mediante el proyecto hemos querido experimentar, ordenar y dar forma a las observaciones recogidas durante muchos años de trabajo con los niños y el juego con los objetos.

Uno de los objetivos es dar la posibilidad a los niños de moverse con libertad dentro del aula para aprender jugando.

La observación nos ha permitido reafirmar que los objetos ofrecen muchas posibilidades que ayudan a desarrollar la capacidad motriz y las inteligencias, así como, favorecer la libre expresión de emociones y sentimientos.

Es un reto, olvidar por un momento la fuerza que representa la expresión oral del adulto dentro de las clases y su uso continuado; para dar paso a la expresión corporal respetuosa y natural, ligada a los niños desde su nacimiento.

La práctica psicomotriz dentro del aula ha ayudado a desarrollar la expresión psíquica y motriz en otro contexto y con otro encuadre.

El juego espontáneo e inconsciente, que se expresa en acciones internas, es un reflejo del nivel mental alcanzado con la participación activa del pensamiento, aunque el propio niño no sea consciente de ello.

En este contexto, los alumnos realizan un aprendizaje de la conducta, en valores, conociendo los límites dentro de la propia clase; pueden diferenciar, cuando es EMA y cuando es clase; por expresión verbal, por experiencia anterior, por refuerzo operante, o por aprendizaje social. (Inteligencia interpersonal).

Es obvio que los niños que aún no han adquirido el lenguaje y que aún no tienen la capacidad de

dibujar, se comuniquen y relacionen mediante la expresión corporal. La interiorización, el símbolo, la elaboración de conflictos, la agresividad, la confrontación del deseo con el deseo del otro, la responsabilidad, los miedos, la lucha por la posesión del objeto, el amor propio y la aceptación del espacio clase en una realidad diferente, genera un estado de confianza donde los niños pueden regresar a sus relaciones primarias, donde la omnipotencia vuelve a surgir para poder reencontrarse con la seguridad en sí mismo. (Inteligencia intrapersonal).
El adulto que dentro del espacio psicomotriz está a disposición de los niños, que establece con ellos una relación sin palabras, cuerpo a cuerpo; que cambia su postura basada en la autoridad, les permite establecer un contacto directo y receptivo, viviendo el cuerpo como encuentro. Se ha de tener en cuenta que como educadores infantiles deberíamos mantenernos en nuestro lugar (emocional), para evitar el deseo de posesión.
El educador que maneja la "no intervención" (que no debería confundirse con la inactividad) evita hacer juicios anticipados a la acción o al juego y utiliza "la mirada experta" al observar el cuerpo como materia viva, para poder facilitar el desarrollo de la seguridad i la confianza individual de los niñ@s. De esta manera trabajamos el tiempo de espera, la separación, el apego, creando un ritmo y un acuerdo tónico que facilite la observación, la exploración y la toma de distancias, perdiendo el miedo a la no - directividad desde un espacio contenedor como es en este caso, **la clase.**

Antes de EMA las sesiones de Psicomotricidad se desarrollaban en la sala de Psicomotricidad y eran realizadas por un especialista.
Intencionalmente hemos cambiado el encuadre: la clase es el espacio contenedor de las sesiones de Psicomotricidad. Mantenemos "los rincones de trabajo" y los elementos del "juego heurístico". De esta manera les damos la libertad de escoger, de decidir si el material que se presenta en la sesión es atractivo o no. Para el educador, el interés y la duración de la sesión son el barómetro. Desde el grupo de gateadores hasta el de Infantil 3, el entusiasmo es notorio frente a la preparación, en su presencia, del ritual de entrada y el caldeamiento. Canciones, cuentos, ejercicios, movimientos que hacen referencia al esquema corporal, les permite reconocen cuando "toca":

El Proyecto EMA

Dentro de este espacio creado para el juego psicomotriz (la clase), los objetos que se presentan

en las sesiones se transforman y se cargan de afectividad.
Hemos tenido en cuenta que el placer sensorial de los niños y la empatía que se puede generar, facilitará la imaginación y la comunicación.

El juego dirigido es una técnica sin comunicación, impuesta por el adulto y que limita la creatividad. El juego sin palabras, o que apenas existen, es un juego de comunicación afectiva que permite mantener el vínculo.
La presencia de la profesora que juega "como si", su mirada, sus movimientos, la actitud corporal y su disponibilidad, permiten a los niños su primera reafirmación de poder, liberando la agresividad sistemática para poder reafirmar su identidad y comenzar la estructuración de la personalidad. En este caso, hemos tenido en cuenta que la confianza y el contacto diario con su señorita durante la clase ordinaria, les podía facilitar conocer y descifrar los códigos corporales. Gestos y miradas que inconscientemente van dando pautas más allá de lo verbal y que marcan al grupo clase.
Intentar eliminar la intervención verbal, es muy difícil, pero desde la conciencia se ha intentado no dirigir, dar y darse permiso, olvidarse por un momento de las prisas. Estar, observar, participar o no, aceptar lo que surge, con naturalidad y respeto para poder responder a las demandas.
Nos preguntábamos cómo responderían los niños frente a la actitud corporal del educador que se "da cuenta" que su función es acompañarles en su crecimiento y aportar las herramientas y los elementos necesarios para identificar y expresar adecuadamente las emociones bajo una mirada comprensiva.
La actividad vivida de esta manera nos permite trabajar los diferentes aspectos educativos, integrar e impartir conocimientos y conceptos básicos a través del juego.
La inteligencia emocional expresada mediante la acción, fomenta la capacidad para resolver situaciones nuevas, aceptando la frustración.
El respeto nos permite valorar a los niños por lo que saben hacer y por lo que son, y aceptar su deseo de permanecer a veces en la inmovilidad, que en ese momento se vale de la mirada empática y de la observación del juego del otro.
Reconocer el tiempo de espera y la capacidad de acción - reacción de cada uno. Todo esto ha enriquecido el trabajo en el aula y facilitado la compresión del cuerpo como lenguaje, desde la perspectiva del adulto.

Hemos integrado otras técnicas en las sesiones para enriquecer los aprendizajes: masaje indirecto y directo, música, reflexología podal, posturas de yoga.

Con la técnica del masaje se favorece la toma de la conciencia corporal a través del tacto, en la inmovilidad y la relajación.
La música es un recurso que ayuda a determinar los diferentes momentos en que se desarrollan las sesiones. Permite fomentar la inteligencia musical a través del ritmo, el canto y el movimiento y a veces descubrir capacidades innatas o predisposición musical.
La Psicomotricidad colabora para que esto sea una realidad global, por su función educativa, terapéutica y preventiva.

El juego psicomotriz facilita la relación y la comunicación en los tres ámbitos en los que desarrolla el ser humano: **personal, familiar, y social.**

EVALUACIÓN Y RESULTADOS

Para llevar a cabo este proyecto ha sido necesaria la puesta en común de los diferentes conceptos, con el fin de alcanzar un criterio global que nos permitiera trabajar con respeto hacia los niños y hacia nosotros mismos.
Hemos de destacar la importancia de la educación corporal en educación infantil porque el cuerpo juega un papel fundamental en los aprendizajes. El cuerpo es el instrumento que nos comunica con el mundo. Es donde se hace posible el pensamiento y el lenguaje. Es el mediador para descubrir estrategias y encontrar la respuesta al hecho de vivir y convivir, para poder construirse, estructurarse y sostenerse con la seguridad que implica expresarse en libertad.
La Psicomotricidad integrada en la programación del aula nos exige una manera particular de trabajar y evaluar los conceptos diarios, para lograr el desarrollo de un ser humano armónico y organizado. Trabajar desde lo corporal hasta lo emocional y lo relacional, nos ha permitido reconocer a la Psicomotricidad como un instrumento de educación y re-educación.
Las sesiones se han realizado de lunes a viernes, durante 30/45 minutos. A menudo los niños marcaban el tiempo de acuerdo al interés por los objetos.
Muchas veces se han presentado, las dudas y la inseguridad que genera integrar un proyecto innovador, dentro de la clase.
Las dificultades generalmente estaban relacionadas con el material, los horarios y el tiempo de disponibilidad, para no "interferir" en el desarrollo de la programación de aula. Fueron desapareciendo a medida que se comprobaba que los aprendizajes se realizaban igualmente, pero bajo otra perspectiva: el juego.

Por ej: utilizaban las cajas de cartón para trabajar corporalmente el concepto de dentro-fuera, pequeño-grande, seriación... para clarificar e integrar conceptos.
Hemos encontrado en cierta medida, un espacio propio, para la aportación de ideas y comentarios basados en una crítica fundamentada. Desde los sentimientos y las emociones que se hicieron presentes, las dificultades a destacar están relacionadas con el abordaje de la "no intervención" y poder jugar al "como si" sin perder el papel del adulto, acompañando.
Dejar hacer a los niños, aceptar sin imposiciones y con naturalidad los hechos y los conflictos, sólo con la presencia, el cambio de postura, la mirada, o la disponibilidad para actuar en el momento justo; nos ha facilitado atender
y responder con poco esfuerzo, a las demandas del grupo o individuales.
La novedad ha sido trabajar durante la semana con el mismo material, e incorporando a veces materiales de contraste y muy diferente para introducir los conceptos y cualidades de los objetos: (duro, blando, suave, áspero...grande, pequeño…).
Damos prioridad a materiales nobles o de desecho, para fomentar la creatividad y la experimentación, y evitar en cierta medida el contacto con los habituales juguetes de plástico.

Al principio fueron necesarias las pautas escritas para que los educadores desarrollaran las sesiones durante la semana, (primer trimestre). Las interpretaciones fueron diversas y nos ha reafirmado una vez más que cada uno tiene su manera de vivir el mundo y que en la palabra oral o escrita existen los diferentes matices, individuales y auténticos. La verdad es relativa en su esencia y para que el trabajo en equipo funcione es necesaria la aceptación a la diversidad y el respeto al otro.

El comportamiento de algunos niños nos ha sorprendido. Es importante destacar el cambio en la actitud de los que presentan bloqueos afectivos, en la ansiedad y en la timidez. Se desinhiben al encontrarse en libertad de acción. Pero, también los otros que a pesar de su corta edad están tan "socializados" que para ejecutar una acción, piden "permiso". Tenemos que destacar que frente al ritual de entrada, y en las primeras sesiones, teniendo a su disposición el material, cubierto por una tela y realizando la preparación en su presencia; sus rostros expresaban el deseo de recibir una orden para comenzar a jugar; que por supuesto no existía. La actitud de algunos niños del grupo, ante la novedad, reafirma que la presión diaria que se ejerce sobre ellos, desde muy temprana edad, en la casa y en la escuela, causa inseguridad, temor, represión de la iniciativa y de la creatividad, cuando no, baja autoestima.

En el grupo de 3 años esta actitud, ha sido la dinámica durante un tiempo, la sorpresa de la "no intervención" "no directividad" nos ha hecho reflexionar que salvo en algunas excepciones, tienen integrado un gran tiempo de espera y que en educación infantil es necesaria la libre expresión para fomentar el descubrimiento de si mismo y sus posibilidades.

En infantil 3, introducimos un espacio blando en el aula, donde determinados niños del grupo experimentaban con masajes o descargando su agresividad. Fomentamos el desarrollo de la inteligencia lingüística en cada sesión, mediante la verbalización, la comprensión y la expresión plástica de las vivencias.

Incorporamos el trabajo de motricidad fina y de representación en el papel, DA4 o mural, con una gran variedad de materiales, siendo de gran riqueza de expresión de emociones, creatividad, imaginación y sensibilidad en sus producciones.

En educación infantil de Corazón de María, la Psicomotricidad ha abierto las puertas a otra manera lúdica de integrar los conocimientos. Hemos comprobado que para aprender, hay que tener desarrolladas una serie de capacidades: percepción, atención, memoria, esquema corporal, discriminación (inteligencia físico - cinética), que ponen el cuerpo a prueba.

De que nos sirve conocer los colores o los números, si no tenemos la posibilidad de tomar contacto con… y aprender a manejar las emociones?

Para evaluar si a través del juego psicomotriz en el aula se ha conseguido una conciencia corporal clara y definida, hemos aplicado un test a los niños que han participado en el proyecto EMA, desde 2003. Contamos con el grupo comparativo. Por lo tanto, quedan pendientes la valoración y las conclusiones.

Sin descuidar al saber, apuntamos al ser…

Proyecto EMA: Premio Folch i Camarasa a la Millor Comunicación
Symposium de Pediatria Social, "La Escuela Infantil Hoy"
Octubre/ Noviembre 2005.
Actualmente ha sido solicitado por diferentes Escuelas Infantiles de Barcelona y Comarcas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ajuriaguerra J. Psicopatologia del niño. Masson S.A.Paris. segunda edición
Alvarez Francisco. Estimulación Temprana. Alfaomega.Mexico,2000
Basseda Eulàlia i otros. Aprendre i ensenyar en educació infantil. Graò. Segunda edición
Berruezo Pedro Pablo. La pelota en el desarrollo psicomotor. Cepe s.l.2002
Bowby,J. Vínculos afectivos. Morata. tercera edición
Calmels Daniel. Cuerpo y saber. Ediciones novedades educativas. BsAs 2001
Carls Rogers. Terapia, personalidad y relaciones interpersonales. BsAs.nueva visión,1982.
Choque Jacques . Expresión corporal para niños y adolescentes. Paidós 1990
Defontaine J. Psicomotricidad y relajación. Masson. Barcelona. 1982
Duivage Johanne. Educación y Psicomotricidad. Trillas .1996.
Gesell. Arnold. El niño de uno a 5 años. Paidós. Bs. As.
Lapierre Andrè. Psicoanálisis y análisis corporal de la relación. Desclée, 1997.
Lapierre y Aucouturier. Educación psicomotriz en la escuela maternal. Científico Médica. 1977.
- Simbología del movimiento. Científico medica. 1977.
- El cuerpo y el inconsciente en educación y terapia. Científico médica .1980
- El adulto frente al niño. Científico médica. 1985.
Le Boulch, j. El desarrollo psicomotor desde el nacimiento hasta los 6 años. Paidós 1999.
Mila Juan. Psicomoticidad y educación: niveles de intervención. Apuntes de formación continuada. Post grado. Blanquerna.
Petit Marie. La terapia gestalt Kairós , Barcelona, 1987
Perez Alonso P. El niño de 0 a 6 años , Acento editorial.1998
Schneider Vimala. Masaje infantil. Médici .2003
Tizón Jorge. Psicología basada en la relación. Hogar del libro. Segunda edición
Winnicot. Realidad y juego. Gedisa. 2002

Coloquio entre profesionales psicomotricistas, psicólogos y psicoanalistas.

<<Conversando sobre la Hiperactividad>>. Escuela de verano, julio de 2008

Nos ha parecido interesante dar a conocer los temas tratados en este coloquio a través de nuestra revista y para ello hemos realizado una síntesis de éste, recogiendo asimismo las aportaciones que llevaron.

Empieza el coloquio con la intervención de Philippe Lemenu, psicomotricista belga y presidente de la ASEFOP, que trasmite su experiencia con niños con graves alteraciones, trastornos caracteriales, abandonos y abusos familiares, subrrayando las dificultades de hacer con ellos un trabajo corporal sin despertar fantasmas (homosexuales, por ejemplo) ligados a la excitación de la pulsión. Este trabajo es posibl e si hay un continente y una voluntad terapéutica coherente con la práctica psicomotriz. A partir de las preguntas de Iolanda Vives, Philippe va entrando en la explicación del protocolo de su centro en Bélgica, la relación imprescindible con los maestros, con las familias, la importancia de que se evite etiquetar a los adolescentes, confrontando siempre el diagnóstico, reactivando la dimensión simbólica, etc.

A continuación, Elisabet Falcó introduce la cuestión de la hiperactividad, que entiende no como enfermedad, catalogada como trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) y tratada con medicación, sino como trastorno evolutivo originado en la etapa preverbal, en la que se exterioriza con el cuerpo lo que aún no puede hacerse con el lenguaje. El cuerpo ayuda así a cubrir el déficit lingüístico. Si en esta etapa se dan situaciones particularmente estresantes que afecten emocionalmente en profundidad al que aún no habla, éste será más susceptible a mostrar síntomas de hiperactividad. En diálogo con Montserrat Rizo se va acotando el TDAH. Ella distingue la disfunción cerebral mínima del déficit de atención, y subraya la causa orgánica, neurológica y química.

Elisabet leyó lo que había escrito acerca de la hiperactividad; entendiéndola sobre todo contrapuesta a la famosa TDAH actual tratada con medicación.

Quisiera hablar un poco sobre el famoso trastorno de hiperactividad, entendiéndolo como un trastorno evolutivo y no como una "enfermedad" que me puede "atacar" por sorpresa y que requiere medicación.

Para empezar, la hiperactividad es un momento de la evolución ontogenètica. El niño muy pequeño, antes de la construcción del lenguaje, es fundamentalmente hiperactivo ya que no puede aún expresarse con palabras y lo hace por lo tanto con el cuerpo y el movimiento.

Un niño/niña que durante este periodo preverbal haya sufrido situaciones muy estresantes que le hayan afectado emocionalmente en profundidad, situaciones que le hayan inquietado y generado un intenso malestar emocional, será alguien muy susceptible a mostrar todos los síntomas de hiperactividad, ya que no dispone aún de un soporte lingüístico que lo proteja, o sea, que le permita explicarse, comprender y como consecuencia, calmase.

Digamos que, en este sentido, el cuerpo es una prótesis que ayuda a cubrir un déficit lingüístico, que ayuda a paliar una comunicación aún incompleta. Es como si, al no tener el lenguaje para poder explicar la situación que le angustia y, de esta forma, poder aminorar el malestar, lo intentará con otros sistemas lingüísticos más arcaicos.

El niño/niña que se muestra "hiperactivo", o sea nervioso, disperso, siempre en movimiento, está más pendiente de todo lo que hacen los otros que de su propia actividad, no se concentra pero en cambio quiere controlarlo todo, se engancha físicamente al compañero, es impulsivo, y emocionalmente poco contenido..., también es un individuo estresado (y por eso estresa), enfadado (y por eso enfada), con miedo (y por eso asusta) y con dificultad para comunicarse (y por eso no se le entiende).

Sus actitudes se hacen difíciles de descodificar, de traducir y, en definitiva, de soportar, ya que más bien son expresiones que le molestan, que se quiere sacar de encima y por eso los proyecta al exterior.

En consecuencia, habitualmente, el exterior le devuelve la hostilidad en forma de hostilidad, el enfado en forma de enfado, etc., de manera que el círculo se va cerrando, se va haciendo vicioso y los síntomas se van cronificando.

Ceres Lotito cuestiona la actual conceptualización TDAH, que sirve como explicación de todo, desde el fracaso escolar hasta la violencia en las aulas; biologización de los comportamientos escolares y sociales que es tratada con medicación anfetamínica (Ritaline). Así, los niños y las niñas catalogados como hiperactivos se ven desprovistos de historia, ya que al suponerse como un déficit en el organismo, desaparece toda responsabilidad. Ceres insiste en la necesidad de otra mirada, otra manera de escuchar una pulsión desregulada, no simbolizada, siendo el niño o niña un sujeto de pleno derecho que, en la expresividad motriz, da a ver más allá de la conducta manifiesta, un jeroglífico a descifrar.

Ceres aportó su escrito:"Un fantasma corre por el mundo desarrollado, fantasma que se manifiesta a través de niños y adolescentes con conductas incómodas, "comportamientos perturbadores".

¿Que está pasando?, se preguntan maestros, padres, psicólogos, psiquiatras...

Otras voces proclaman, "estamos ante un nuevo fenómeno", "hay que buscar las causas y las soluciones para que la normalidad se restablezca en las aulas y en el seno familiar y que sus repercusiones no aumenten el índice de delincuencia en nuestras calles".

Podemos leer infinidad de artículos en la prensa y publicaciones de divulgación científica

en donde las siglas TDAH se repiten como trasfondo de sus argumentos sobre el fracaso escolar y la violencia en las aulas; y la formulación de hipótesis con peso de certeza, sobre su etiología, basada en un mal funcionamiento neuronal.
Este diagnóstico aparece como un obturador, carta de presentación de muchos de los niñ@s que recibimos en nuestras consultas y aulas de psicomotricidad.
Padres y maestros nos hacen llegar su queja: "es un hiperactivo", "no sabemos qué más hacer", sí esta "etiqueta" cada vez más resuena de forma insistente, los niñ@s son representados por ella, desprovistos de historia, ya que al suponerse como un déficit en el organismo, no hay responsabilidad ni de padres, ni de educadores, ni del propio niñ@.

HISTORIAS QUE IMPORTAN

1- LA HISTORIA DE UN NOMBRE

Los primeros intentos de explicar lo indomable del "cachorro humano", lo indomable del cuerpo infantil que no se aviene a las leyes o códigos del mundo simbólico que lo acoge, se remontan a principios del siglo pasado.
1902: Still dicta una conferencia en el Colegio Real británico que se titula: "Incapacidad para concentrarse y mantener la atención por defecto del control moral".
1920: Surge el concepto de "Síndrome conductual del daño cerebral" a consecuencia de la encefalitis, que fue la epidemia en esa época.
1930: Se aplica el término hiperactividad para los niños y Lereder y Ereder hablan de "neurosis de hiperactividad en la infancia", atribuyéndola a una disfunción extrapiramidal.
1937: Bradley describe un síndrome que consta de trastornos de atención, hiperactividad e inestabilidad emocional atribuyéndolo a una "posible" lesión cerebral. Es este psiquiatra el primero que descubre el efecto paradójico de las anfetaminas que mejoran el síndrome.
1947: Strauss y Lehtinen añaden desordenes cognitivos, perceptivos, motores e inadaptación escolar y familiar. Lo nombraran "lesión cerebral mínima".
1962: El Grupo de Estudios Internacionales de Oxford propone sustituir la noción de "lesión cerebral" por la de "disfunción cerebral mínima" (MBD).

Aparecen voces críticas como las de Lantéri-Laura y Gros que argumentan que se ha construido de forma artificiosa un cuadro sindrómico al reunir elementos heterogéneos de los cuales algunos no eran siquiera síntomas. Se llega así a una biologización de los comportamientos escolares y sociales por analogías poco rigurosas.

1968: DSM II habla de "reacción hiperkinética" de la infancia y la adolescencia y de "trastorno de atención".
1974: ante la pluralidad de nombres Wender destaca que "el núcleo del trastorno es un síndrome que recibe varios nombres" y se invoca la biología como causa fundamental.
1980: DSM III pone de relieve en primer lugar el "trastorno de atención" y en segundo lugar la "hiperactividad", agrupados en el epígrafe de "comportamientos perturbadores".
Se proclama que se trata de un problema neurobiológico pero por ahora la investigación médica no ha sido capaz de proporcionar ninguna prueba sustancial de su existencia. Entonces entra en juego la psicología a través de los test. Estos ponen en evidencia discutibles diferencias cuantitativas.
Hallowell y Ratey elaboran un test de 100 preguntas para detectar el síndrome y concluyen que "no hay una línea de demarcación clara con el comportamiento normal".
Los únicos test específicos son cuestionarios aplicados por los padres y maestros que manejan indicadores sobre el tipo de relación de éstos con los niños.

Desde Estados Unidos surge la orientación de relacionar la hiperactividad con el riesgo de delincuencia y de ahí a la banalización de la prescripción de anfetaminas (Ritaline) en la población escolar.
El tratamiento se centra fundamentalmente en la orientación psicológica hacia adiestramientos conductuales en relación a la atención y habilidades sociales, conjuntamente con el tratamiento farmacológico.

El Ritaline se conoce desde los años treinta, pero en los años ochenta es objeto de un relanzamiento, presentado como algo socialmente valorado.
El New York Times del 18 de enero de 1999 habla de "un estimulante ligero del SNC que, por razones que no han sido totalmente dilucidadas, a menudo ayuda a los niños que padecen de distracción crónica, de compulsión, de hiperactividad, con dificultad para calmarse y concentrarse".
La Asociación Pro-Ritaline CHADD explica que "el producto actúa igual que unas gafas permiten a un niño miope enfocar mejor" y "ayuda a las personas aquejadas de TDAH, considerados como minusválidos leves, a ver el mundo más claramente".
También ha existido un hecho de particular trascendencia: la Asociación CHADD, fundada en 1987, y que defiende la categoría TDAH en Estados Unidos, promueve una gran campaña para que el Ritaline deje de tener la categoría II que implica la limitación de su producción y su clasificación como estupefaciente, argumentando que ello estigmatiza a sus consumidores.
Posteriormente sale a la luz que dicha campaña la financiaba Ciba-Geigi (luego Navartis), fabricante del producto.

2- LA HISTORIA QUE NOS IMPORTA

De esta historia hoy somos protagonistas activos y destinatarios de demandas de tratamientos de niñ@s que nos llegan con esta etiqueta estigmatizante y segregativa.
¿Y ahora qué?
La necesidad de otra mirada y una manera de hacer diferente está en nuestras manos.
Este diagnóstico que se aplica "muy fácilmente" nos interpela con una urgencia en la demanda, por el malestar que invade a padres y maestros.

Al niñ@ lo traen como objeto del malestar del Otro, catalogado muchas veces como desecho insoportable en el pretendido orden social estandarizado.
De nosotros muchas veces se espera un adiestramiento en habilidades sociales que lo haga más "amable".
Dignificar nuestro trabajo no es solo sacar de la serie al niñ@, sino salir nosotros también de ella, orientándonos en poner en primer plano la historia particular de cada niñ@, que con sus síntomas intenta tratar algo de lo insoportable para él.
Nuestra carta a jugar es procurar encarnar un Otro diferente, que lo sostenga en su particularidad y se avenga a ser colocado por el niñ@ como objeto causa de su deseo.
Como psicomotricistas, sabemos que es en la "expresividad motriz" donde podemos leer qué nos está diciendo sobre su malestar subjetivo, pero esta lectura no es lineal ni cristalina, más bien es un jeroglífico a descifrar. La observación de su expresividad no es la observación de la conducta manifiesta, la ecuación [conducta = significación] no es directa, hay que poder ir más allá. No hay estándares, ni se trata de comprenderlo, sino de abrir el espacio necesario para que se explique. Sabemos que cada niñ@ estará escribiendo su propio libro, único y singular, efecto de cómo se haya jugado su "construcción somato-psíquica".
Es a esa particularidad que debemos orientarnos, que nos ayude a desvelar los "engramas de inhibacción" que se hayan inscrito en él y que se harán presentes en sus "angustias arcaicas" y sus "fantasmas de acción".
"Otra mirada" y "otra manera de leer, escuchar y hacer" es nuestra apuesta ante un sujeto en el que la pulsión está desregulada. Crear la posibilidad de encontrar un marco adecuado donde alojarse e ir elaborando sus angustias, que le permita subvertir la precariedad simbólica en que se encuentra atrapado. Ese niño para nosotros será un sujeto de pleno derecho al que le daremos la palabra para que pueda ir contando y contándose "su historia".
No se trata de hacernos cómplices de una etiqueta estandarizada sino de procurar que emerja aquello más particular, ocupándonos de crear el marco más idóneo donde el niñ@ encuentre otro modo de hacer con lo que le desborda.

3- DIAGNÓSTICO DIFERENCIAL: PARTICULARIDADES RELEVANTES

Tenemos que estar muy atentos a la estructura que se haya jugado o se esté jugando en el niñ@. La particularidad a la que debemos prestar especial atención es si sospechamos que no solo estamos ante precariedad simbólica sino ante una especial dificultad en la constitución somato-psíquica, qué anudamiento real, imaginario y simbólico hay detrás de esa desregulación pulsional.
Si lo real irrumpe desbordado y caótico en su comportamiento disruptivo, puede haber en el niñ@ algún componente delirante que no encuentra la manera de poner a distancia.
Ante este tipo de circunstancia nuestro trabajo se orientará a promover la construcción de una suplencia, que contribuya a que "eso" para él amenazante, con valor de aniquilación encuentre otra manera de anudamiento sintomático desprovisto de su peso mortificador.

4- OTRO ESPACIO DE ESCUCHA QUE IMPORTA SOSTENER

También hay que contemplar un lugar para la palabra de padres y maestros, que son un Otro fundamental para el niñ@.
Estos Otros son los que traen, dan su versión, y en el caso de la familia tienen un papel sumamente relevante en la construcción sintomática del niñ@.
Es substancial que la palabra de los padres sea escuchada y hacer un trabajo con ellos, en donde puedan llegar a captar qué, de su propia posición, está en juego.
Este otro frente puede servir para que la continuidad del tratamiento del niñ@ consiga sostenerse y que a medida que se produzcan mejoras terapéuticas estas no sean boicoteadas. Este riesgo siempre está ahí por los efectos que muchas veces se producen al desvelar lo sintomático de la pareja parental, que hasta ahora quedaba opaco.
Mi esfuerzo y orientación es intentar articular los conceptos con los que nos manejamos los psicomotricistas formados en la línea de Bernard Aucouturier y los aportes que J. Lacan ha hecho al psicoanálisis. Apostar por un lugar que autorice nuestro saber hacer, desde la formación tónica-emocional propia del psicomotricista y la formación teórica.
Cómo leamos al niñ@ en su devenir como sujeto, la construcción somato-psíquica del niñ@ dependerá de cómo leamos su devenir como sujeto (en este sentido soy muy freudiana), de cómo hayan jugado el juicio de atribución y el juicio existencial. No es un tema de adiestramiento cenestésico, ni de etapas evolutivas. Lo que nos compete es lograr ser un Otro para ese niñ@ que facilite su consentimiento en la regulación de lo pulsional y el único camino es el "amor de transferencia".

Anna Luna retoma el tema, desde su experiencia en atención precoz. La dificultad de regular los primeros hábitos en niños de 0 a 3 años con trastorno de regulación, la dificultad de situar esta pulsión y recogerla. Y la dificultad de poder distinguir, ya a los 4 o 5 años, entre trastorno emocional y trastorno neurológico. Y la necesidad de acompañar y contener para no entrar en la vía farmacológica.

Lola Bosch plantea los límites de la psicomotricidad a nivel teórico y las limitaciones por parte de los psicoanalistas en la terapia individual, en su despacho, respecto a las posibilidades de jugar el cuerpo, las pulsiones. La psicomotricidad abre unas posibilidades transferenciales que no sólo pasa por lo simbólico verbalizado, sino por otros simbólicos. A partir de la presentación de un caso, se abre un intercambio de palabras entre Lola y Ceres.

Iolanda y Elvira insisten sobre el movimiento, la musculatura y la pulsión, en relación a las cuatro pulsiones clásicas: oral, anal, mirada y voz.

Rikardo Acebo vuelve a la cuestión, para él clave, de volver al sujeto, de volver al niño o niña con dificultades, más allá de las catalogaciones de hiperactividad, hipercinesia, etc.

Anna Luna insiste en la necesidad de trabajar, desde muy pequeños, el cuerpo en lo real, para que el niño pueda llegar al reconocimiento de su cuerpo; trabajar el sentir el cuerpo desde lo sensorio-motor, para que el niño pueda después reconocerse y reconocer a los demás.

Montserrat Rizo plantea el papel de la tonicidad corporal. La hiperactividad crea ansiedad en todo el entorno, por esto se acude tanto a la consulta. Afirma que el movimiento es tono y hay un problema de regulación tónica. El desorden emocional tiene que ver con un desorden de regulación tónica y al regular emocionalmente regulamos también tónicamente. Movimiento (que si es espontáneo tiene carácter de pulsión), acción, tono y emoción son indisolubles en sí mismos.

Martha Ortega introduce la cuestión de la adopción, hablando de su trabajo de atención a las solicitudes de idoneidad para acceder a la adopción y explicando la situación de los niños en los diferentes países, procedentes de China y Rusia, y la problemática situación de los padres y su historia de contención. Esta introducción origina un amplio debate con distintas intervenciones, sobre el estado de estos niños y niñas cuando llegan a los nuevos hogares.

José Ángel Rodríguez deriva el debate hacia cuestiones teóricas lacanianas sobre el cuerpo (como significado, como significante, como objeto pulsional y como nudo). En diálogo con Lola Bosch, van saliendo los tres registros, Real, Simbólico e Imaginario (RSI), y su anudamiento, y el lugar del psicomotricista entre lo Real y lo Imaginario y el lugar del psicoanalista entre lo Simbólico y lo Imaginario. Regresando a la cuestión de la hiperactividad, se vuelve a la cuestión de la importancia de una clínica del sujeto, del uno por uno, pero sin descuidar tampoco la cuestión de la estructura.

Katty Homar vuelve al problema del etiquetaje con el que llegan los niños a la escuela y destaca la importancia absoluta de la formación del que va a intervenir con estos niños. Importancia de la formación tónica y del poder ajustarse al niño. Los niños necesitan un cuerpo que contenga y la identidad tónica del terapeuta.

Isabel Vidal lee lo que, en un libro en la línea DSM IV, se define como hiperactividad, y a partir de esto vuelve a una serie de intervenciones críticas a tal conceptualización y a tal etiquetaje, que confunde síntoma con trastorno, medicalizando (intencionadamente: véase la relación de estos medicamentos con la industria farmacéutica) unos comportamientos, convirtiendo a unos niños inquietos o movidos, en “hiperactivos”. Se insiste de nuevo en la importancia del sujeto, de la historia de este sujeto, con todas las consecuencias que de tal afirmación se derivan.

Se insiste en la necesidad de dar al niño los recursos tónicos y corporales, y en la importancia de la formación personal ante el tratamiento de estos síntomas.

Participaron en el coloquio:
Philippe Lemenu: Psicomotricista y formador de la Escuela Belga de Aucouturier y actualmente presidente de la Asociación Europea de Escuelas de Formación en la Práctica Psicomotriz Aucouturier (ASEFOP).

Katty Homar: Pedagoga, maestra, psicomotricista formadora de la escuela de Barcelona de la Formación en la Práctica Psicomotriz Aucouturier de la AEC, miembro de la ASEFOP. Formadora de formadores, es una de las primeras personas que introducen la Psicomotricidad en Barcelona.

Iolanda Vives: Psicóloga, formadora de la escuela de Barcelona en la Formación de la Práctica Psicomotriz Aucouturier de la AEC., miembro de la ASEFOP y Psicoterapeuta en el centro Tariqa.

Elisabet Falcó : Maestra, psicomotricista, psicoterapeuta, colaboradora del centro Tariqa.
Ceres Lotito: Psicoanalista lacaniana de la Escuela Lacaniana de Psicoanálisis de Cataluña.

Anna Luna: Pedagoga, psicomotricista, trabaja en un CEDIAP, también en el centro de Tariqa y como formadora de la escuela de Barcelona de la Formación en la Práctica Psicomotriz Aucouturier de la AEC y miembro de la ASEFOP

Ricardo Acebo: Maestro, terapeuta psicomotricista, trabaja en un centro con niños afectados con psicosis, formador de la Escuela de Vergara (País Vasco) de la Formación en la Práctica Psicomotriz Aucouturier, colaborador con la Escuela de Barcelona de la AEC, y miembro de la ASEFOP

Lola Bosch: Psicoanalista lacaniana, trabaja en Tariqa y en un despacho como Psicoterapeuta. Colabora en la escuela de Barcelona en la Formación en la Práctica Psicomotriz Aucouturier de la AEC.

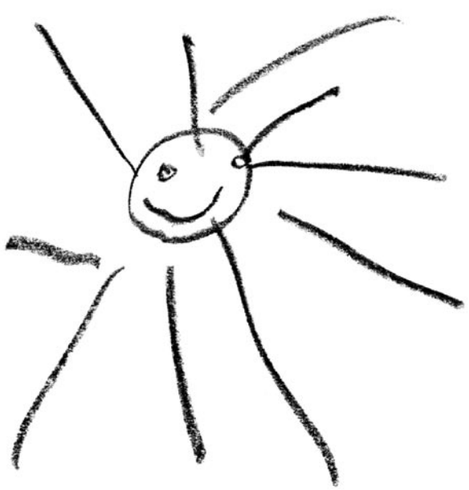
Elvira: Psicoterapeuta lacaniana, trabaja con niños, adolescentes y adultos..

Montserrat Rizo: Fisioterapeuta, psicomotricista, trabaja en la Universidad de Vic en el Postgrado de Psicomotricidad y colabora en la escuela de Barcelona en la Formación en la Práctica Psicomotriz Aucouturier de la AEC.
Martha Ortega: Psicoterapeuta y ha trabajado durante siete años con niños adoptados y en el equipo de un EAISID. Colabora en el centro Tariqa y también en la escuela de Barcelona en la Formación en la Práctica Psicomotriz Aucouturier de la AEC.

José Ángel Rodríguez: Médico, psiquiatra, psicomotricista, psicoanalista lacaniano, formador de práctica psicomotriz en la escuela de Barce-

lona de la AEC y en la escuela de Vergara, y coordinador de la ASEFOP. Director, en la Comunidad Andaluza, de la Asociación Mundial de Psicoanálisis.

Isabel Vidal: Psicóloga, psicomotricista, trabaja en terapia psicomotriz con todo tipo de niños, incluso con psicóticos agudos. Colabora en la escuela de Barcelona en la Formación en la Práctica Psicomotriz Aucouturier de la AEC.



Formas de intersubjetividad (I). Marco teórico

MARTA RABADÁN
Psicomotricista y Psicóloga

"La conciencia del cuerpo es la conciencia de los movimientos que afectan al cuerpo".
"La mente humana no conoce el cuerpo humano, solo sabe que existe por las ideas de los afectos que afectan al cuerpo"
Spinoza (Ethica II 1677),citado por Anzieu, Hagg, Tisseron, Lavallé, Boubli, Lassegue, (1998, 33)

¿Cómo pasar de la simple conciencia del objeto, de la vivencia corporal a su conocimiento?, ¿Cómo avanzar del yo consciente al yo pensante, del yo que percibe objetos externos al yo que reflexiona sobre sus contenidos internos.....

Este artículo forma parte de un ejercicio personal de revisión teórica sobre la noción de *intersubjetividad* que en la actualidad está siendo abordada desde diferentes marcos teóricos con el objetivo de enriquecer las matizaciones objetivas y subjetivas (psicología y psicoanálisis) que los nuevos descubrimientos en Psicología del Desarrollo han aportado durante las últimas

décadas, gracias a una meticulosa observación de los neonatos en interacción con las figuras de crianza. Uno de los motivos de estudio de las formas de *intersubjetividad* en las primeras etapas de la vida ha sido el situar en este punto la posible causa nuclear de los trastornos del espectro autista.

Las "formas de *intersubjetividad"* observadas en los neonatos, constatan sus capacidades de armonización y sintonía, una dotación de base neurológica que permitirá al bebé a partir de la imitación y del ajuste incorporar patrones humanizados. Siempre sobre la base de la afectividad. Compartir ritmos, gestos, realizar esquemas circulares, sentir que el otro es como yo, para posteriormente sentir que el otro no es yo, formará parte de la aventura del desarrollo que llevará al niño progresivamente a una conciencia subjetiva de sí mismo y del otro.

La relevancia que cobran los patrones de expresión emocional (complementarios, coordinados y recíprocos) que se observan en la relación diádica, cara a cara y cuerpo a cuerpo entre el adulto y el bebé reside en que es en el seno de dichas pautas de relación donde se establece con gran carga empática, una primera coordinación entre mundos subjetivos.

A nivel de coordinación motora, los neonatos son capaces de imitar patrones tales como abrir la boca, sacar la lengua, que implican una transferencia intermodal de entradas visuales a patrones organizados de respuesta motora. Disponen de una capacidad de "sincronía interactiva", que indica que son sensibles a moldes prosódicos del lenguaje adulto, y responden a ellos con una pauta motora compleja y sincrónica, semejante a una danza interactiva. Los bebés son capaces de dar respuestas diferenciadas a las personas y a los objetos que les interesan: responden a las primeras con movimientos especialmente centrados en la zona expresiva de la cara y emisiones de sonidos, mientras que tienden a responder con movimientos de apertura y cierre de la mano a los objetos. También manifiestan capacidades en la percepción de contingencias, cuando se crea una situación en que se establece una relación contingente y sistemática entre un esquema del bebé y una estimulación posterior. Los bebés de 2 o 3 meses conservan en su memoria de trabajo el registro de las consecuencias inmediatamente anteriores de un cierto esquema circular. Cuando estas consecuencias no se producen, expresan su frustración con gestos de malestar, preocupación y rabia. Reflejan capacidades incipientes de anticipación que posteriormente van a desarrollarse y a jugar un papel decisivo en el origen de la comunicación propiamente dicha. A partir de los dos o tres meses de vida, los bebés presentan pautas de una clara naturaleza social, el cambio es sutil y difícil de definir, pero la gestualidad se produce como respuesta a los gestos expresivos de las figuras de crianza. *Trevarthen* señala que las expresiones de los bebés son como especulares o complementarias a las de los adultos que se relacionan con ellos. *Wallon* hablaba de una relación tónico emocional muy importante para el desarrollo posterior.

Esta empatía primaria o **intersubjetividad primaria** (0-9 m), tal como la nombra Trevarthen, refleja con claridad la existencia de un sistema motivacional innato y básico que permite compartir y coordinar intersubjetivamente estados emocionales internos, vivir la emoción a través de la expresión del otro y experimentar así los sentimientos reflejados en ella.
Estas formas iniciales de intersubjetividad, que constituyen el fundamento de todo el desarrollo posterior de las capacidades comunicativas y lingüísticas, poseen características que

las diferencian claramente de los desarrollos posteriores, la intersubjetividad primaria no implica la existencia de una subjetividad individualizada y separada. Tampoco supone por parte del bebé, la representación del otro como ser dotado de permanencia (o como sujeto), ni el empleo de los mecanismos y conceptos cognitivos que luego le servirán para explicar y predecir la conducta de las personas. Se trata de una intersubjetividad «fundida» y «corporeizada», que no presupone ninguna distinción entre lo mental y lo corporal (Rivière 1997).

"Los bebés con daños neurológicos severos, y algunos que van a presentar posteriormente retrasos importantes en el desarrollo, pueden presentar síntomas iniciales de alarma, que se definen principalmente por sospechas de déficit sensorial, falta de responsividad y anomalías en las pautas expresivas como el llanto. Estas anomalías iniciales no son normalmente detectables, con los sistemas estándar de observación en los bebés cuyo desarrollo posterior va a cursar con cuadros de trastorno profundo del desarrollo en general, autismo en particular y disfasia receptiva de evolución" (Rivière, 1997).
"La intersubjetividad primaria, tal como se expresa en los bebés de dos o tres meses, es probablemente el resultado del funcionamiento integrado de circuitos neurales y vías córtico-subcorticales (tales como las que conectan al tálamo o las áreas sensoriales de la corteza con la amígdala) en que aún no hay una intervención funcional activa del lóbulo cerebral que posteriormente va a hacerse cargo más decisivamente de la modulación cortical de las emociones, a saber, el lóbulo prefrontal". (Rivière 1997).

De 0 a 9 meses	Mecanismos Básicos	Precursores en respuestas observables
Intersubjetividad Primaria. (Interacción diádica)	Interacción cara a cara	Primeras respuestas sociales
	Apego	Preferencia por la voz y el rostro materno
	Imitación	Primeras imitaciones de expresión

Alcantud Marín 2003

La intersubjetividad secundaria (9 a 18 meses). El concepto de intersubjetividad secundaria de Trevarthen expresa los cambios en la construcción de la subjetividad que tienen lugar entre los ocho y los doce meses. El reconocimiento progresivo de los propios estados emocionales, su sometimiento creciente a la modulación funcional, dependiente de la interpretación de los contextos, permite el desarrollo de una forma nueva de empatía mucho más elaborada.
En esta etapa, la actividad central del bebé se centra en compartir, la atención, la acción, la afectividad y los deseos. Hay una gran motivación por explorar al otro y en compartir las emociones que le despiertan los objetos y las experiencias. Aparecen las pautas de comunicación intencionada, destinadas a cambiar el mundo físico, el bebé señala para pedir un objeto o para cambiar el mundo mental, expresa su admiración por hechos que ocurren a su alrededor (protodeclarativos). Estas pautas se establecen a lo largo de este periodo y deben ser muy evidentes entre los 12 y los 18 meses. (Rivière 1997)
En esta fase el niño muestra conductas que evidencian su apertura hacia la mente de los otros.
La intersubjetividad secundaria comprende 3 mecanismos básicos: La atención conjunta, la referencia social y la acción conjunta. (Alcantud 2003).
- Conductas de atención conjunta: la atención conjunta se define como aquellos actos encaminados a dirigir la atención del otro con intención de compartirla con respecto a personas o hechos. Acciones, como señalar dirigir la mirada hacia objetos o situaciones de interés, aprende a solicitar y reclamar la atención de los otros con sus propias expresiones y acciones.
- Conductas de referencia social: El niño solicita la atención del adulto con el objeto de compartir su experiencia, imita sus expresiones y acciones sobre situaciones y objetos. Busca la referencia del adulto ante situaciones nuevas con objeto de recibir información sobre ellas. El niño trata de saber qué sentir, como actuar ante situaciones, basando su interpretación personal de un suceso en la conducta del otro. Por tanto, es una estrategia muy importante para poder aprender a regular sus emociones y a saber como comportarse.
- Conductas de acción conjunta: De la imitación inicial aprende a realizar gestos y actuaciones

que consiguen dirigir la atención de los demás, con objeto de lograr un objetivo o actividad.
"El lóbulo prefrontal , no es aún muy activo en esos momentos iniciales del desarrollo (2-3 meses). Cuando lo sea, de forma creciente entre los ocho y los dieciocho meses, la empatía del niño tiene que «corticalizarse» y es asumida por centros nerviosos de nivel jerárquico superior, al tiempo que se modifica la naturaleza de la intersubjetividad (que pasa, en términos de Trevarthen, de ser «primaria» a ser «secundaria») y probablemente la de las propias emociones sentidas. Hay datos neuropsicológicos y de neuroimagen funcional que sugieren que en un número significativo de niños autistas ese nuevo sistema que debería hacerse cargo de la relación intersubjetiva «no se dispara» cuando tendría que hacerlo. De este modo podría explicarse la aparente inconsistencia entre los datos de evolución de los niños que desarrollan cuadros de autismo (que sí tuvieron intersubjetividad primaria en el primer trimestre de vida) y la evidencia posterior de que la falta de empatía es uno de los problemas fundamentales (o quizá el problema principal) de las personas con autismo" (Rivière, 1997).

En estos momentos las investigaciones sobre las capacidades intersubjetivas del niño y la construcción del "sí mismo" son un punto de interés compartido desde diferentes disciplinas (psicología, psiquiatría, psicoanálisis,) que se nutren mutuamente en un interés común: acceder a la ontogénesis del proceso de humanización e individuación del ser humano.
El desarrollo emocional no sigue los pasos preformados en forma de secuencias establecidas como en los procesos cognitivos, de un proto estado inicial asegurado por la biología se abre un abanico de posibilidades que no se encuentran en absoluto garantizadas en el desarrollo, a pesar de que el niño cuente con el bagaje neurológico necesario.

de 9 a 18 meses	Mecanismos Básicos	Precursores en respuestas observables
Intersubjetividad Secundaria (Interacción triádica)	Atención conjunta	Busca y comparte la atención con el otro.
	Referencia Social	Busca y reclama la opinión del otro.
	Acción conjunta	Rutinas: reconoce y actúa junto al otro.

Alcantud Marín 2003

Stern (psiquiatra y psicoanalista) propone desde el psicoanálisis extraer algunas inferencias sobre la vida subjetiva del niño a partir de los nuevos datos observacionales, reconociendo la labor realizada hasta el momento por Brazelton, Sander, Call, Tyson entre otros.

La teoría de Stern sobre la intersubjetividad. (9 a 12 meses)
Señalaré las concepciones en las que Stern difiere de Trevarthen.
Stern (2005) define tres formas de intersubjetividad: La atención conjunta, la intención conjunta y el afecto conjunto o entonamiento afectivo.
De las tres formas de intersubjetividad, el entonamiento afectivo es el primer y más importante modo de compartir experiencias subjetivas. Durante primer año, los afectos son el medio principal y el tema principal de la comunicación. No sólo son afectivos los intercambios interpersonales, sino también los intercambios que implican objetos e intenciones.
El entonamiento afectivo se define así como un acoplamiento transmodal de intensidad, sincronía y forma de conducta, basado en cambios dinámicos, a lo largo del tiempo, percibido como patrones de cambio similares en uno mismo y en el otro (Stern 2005).
Stern, diferencia entre comunicación y comunión. Las funciones de la comunicación incluyen imitar, afinar o desafinar con el bebé, reestructurar la interacción, reforzar y enseñar. Estar en comunión es algo muy diferente: es participar, compartir sin alterar, mantener el hilo de conexión. La sintonía afectiva, el entonamiento afectivo es una forma de comunión.
Stern, reserva el término intersubjetividad para un momento posterior al que se refiere Trevarthen, aproximadamente de los nueve a los doce meses el bebé descubre que posee una mente, que los otros tienen mente, y que las experiencias subjetivas internas son potencialmente compartibles. Esta visión de la intersubjetividad es una teoría de la mente del niño en el comienzo de la transición hacia la inteligencia simbólica, y contribuye a nuestra comprensión de cómo evolucionan los símbolos a partir de una actividad mental presimbólica.
La intersubjetividad tiene lugar en el momento que el niño hace un salto mayúsculo en el desarrollo, cuando el niño puede señalar, utilizar gestos para referirse a los objetos, comenzar a usar palabras, y tener la intención de comunicar (Stern, 1985, p. 124 citado por Beebe et. al. 2003). El niño descubre que el foco de atención, el estado emocional y la intención pueden ser compartidos. Este descubrimiento constituye un nuevo principio organizador, una nueva perspectiva subjetiva que puede alinearse con la de otro para convertirse en "intersubjetiva".
La teoría de Stern acerca de la intersubjetividad es, por tanto, una visión de cómo los estados subjetivos internos pueden ser compartidos. De manera muy diferente a Trevarthen, para Stern la esfera cambia de conductas manifiestas a estados internos. El infante percibe su propio foco de atención y el de su compañero; estos pueden ser similares o diferentes.

Construyendo sobre la capacidad previa del infante para percibir un "self" (sí mismo) y un otro distintos, separados, el self mental y el otro mental pueden ahora ser conectados, alineados o desalineados. Lo que está en juego es nada menos que la forma y la medida del universo interno compartible (Stern, 1985, p. 124 citado por Beebe et. al. 2003). De hecho, la intimidad psíquica es posible en un primer momento por este salto evolutivo. Lo que no es susceptible de ser compartido puede llegar a definir las experiencias de "no yo".

Stern en su libro "El mundo interpersonal del infante", hace una hipótesis sobre como la integración de las experiencias subjetivas que tiene el bebé de su propia vida social, van haciendo emerger diferentes niveles de organización del "sí mismo".
Algunos sentidos del si mismo preverbales comienzan a formarse en el nacimiento, mientras que otros requieren la maduración de capacidades de aparición ulterior. Esta tarea se convierte en la descripción de continuidades y cambios del desarrollo de algo que existe en alguna forma desde el nacimiento hasta el final de la vida.
Stern describe (y especifica detalladamente en su libro) cuatro sentidos del sí mismo y el relacionamiento social:

- El sentido de un sí mismo emergente *(0-2 meses)*.
- El sentido de un sí mismo nuclear *(2-6 meses)*.
- El sentido de un sí mismo subjetivo *(7-15 meses)*.
- El sentido de un sí mismo verbal *(15 meses en adelante)*.

El sentido del si mismo sirve como perspectiva subjetiva primaria que organiza la experiencia social y por tanto domina el desarrollo social temprano.
Las aportaciones de Trevanthen y Stern suponen un material muy valioso para la observación y la construcción de hipótesis que nos ayuden a situarnos en la intervención con alumnos que tienen un desarrollo disharmónico en el relacionamiento social.

BIBLIOGRAFÍA:

Alcantud Marin, F. (Coordinador) 2003. Intervención Psicoeducativa en niños con Trastornos Generalizados del Desarrollo. Madrid. Psicología Pirámide.
Beebe, Sorter, Rustin, Knoblauch. 2003 "A comparison of Meltzoff, Trevarthen, and Stern" fue publicado originariamente en Psychoanalytic Dialogues, vol. 13, No. 6, p. 777-804, Copyright 2003 de Analytic Press, Inc. Traducido y publicado con autorización de The Analytic Press, Inc.
Rivière y Martos (Compiladores) 1997. El tratamiento del autismo. Nuevas Perspectivas. Madrid. Ministerio de Trabajo y asuntos sociales.

Rivière, A. "Fundamentos cognitivos de las competencias sociales: Un análisis evolutivo y sus consecuencias para la rehabilitación". 1997. Revista Siglo 0, 28 (170): 37-46.
Stern, Daniel N. 2005 (4ª impresión) El mundo interpersonal del infante. Argentina. Paidós.

Formas de intersubjetividad (II). Observación de un niño. Marco y proyecto de intervención.

MARTA RABADÁN
Psicomotricista y Psicóloga

"Se trata de promover, tanto en el medio externo como en el interno, los cambios necesarios para que la experiencia interna de las personas autistas sea lo más satisfactoria, compleja y humanamente significativa que sea posible …….Entendemos que la terapia sólo tiene sentido y función en un marco axiológico, cargado de valores, que se deriva de los sentimientos humanos de intersubjetividad y solidaridad de especie". Ángel Rivière (1997, 31)

Este curso tengo la posibilidad de ir a una escuela ordinaria a observar el trabajo que realizan en la sala de psicomotricidad la educadora y la maestra de educación especial del centro donde se ha creado una Unidad de Soporte a la Educación Especial (USEE).
Hago la observación en la sala de un niño de 4 años diagnosticado de Trastorno del Espectro Autista (TEA). Pablo tiene 4 años y es el segundo curso que asiste a la escuela, se incorpora

la mayor parte del horario escolar a un grupo de P-3, acompañado de la tutora de la USEE o de la educadora. Asiste a una sesión de psicomotricidad semanal individual con la educadora, con la que ya trabajó el curso pasado, aunque no dirigía ella la sesión, y a una sesión también semanal con la mitad del grupo de P-3 acompañado por la misma educadora y dinamizada por la maestra de educación especial.
Pablo es hijo único y la familia comentó que tuvo un desarrollo normal hasta los 6 meses aproximadamente, inició las primeras emisiones sonoras, conectaba con la mirada, pero a partir de este momento retiró su interés por interaccionar, parecía no reconocer a los padres, dejó de emitir sonidos y empezaron los problemas con la alimentación, se mostraba irritable y lloraba mucho. Asiste al CDIAP desde los 24 meses una vez a la semana.
En la escuela utilizan el IDEA, Inventario del Espectro Autista, para elaborar el proyecto de intervención (PI) con los alumnos afectados de TEA. Mi observación tiene una doble finalidad:
a) Por un lado asesorar a la psicomotricista/educadora para comprender mejor al niño desde un punto de vista relacional, psicomotor y cognitivo, ajustar las estrategias de intervención e intentar hacer extensivas las experiencias significativas a otros entornos educativos.
b) Favorecer espacios de inclusión adaptados a sus intereses y capacidades, partiendo de la información privilegiada obtenida en la sala y adecuando el medio, los contenidos y estrategias educativas a los recursos que dispone el alumno.

Por ello las observaciones de la sala de psicomotricidad también se intentan encuadrar en términos de capacidades intersubjetivas, capacidades consideradas actualmente como el aspecto nuclear de los trastornos del espectro autista.
A partir de la observación más objetiva de los parámetros psicomotores se elabora un apartado subjetivo, basado en las vivencias del adulto, en la interacción y en referentes teóricos psicodinámicos que nos pueden ayudar a comprender y situar la esfera subjetiva del alumno.
La educadora es una persona con una sensibilidad exquisita, “una mente sensible”, como diría Trevarthen y se enfrenta por primera vez este curso al trabajo individual con Pablo en la sala con ilusión y mucha disponibilidad.

Breve resumen de la observación realizada durante las dos primeras sesiones individuales de psicomotricidad:

Entrada a la sala: Pablo viene acompañado de la mano de una maestra, entra en la sala con él, la maestra nos saluda a la educadora y a mí que estamos sentadas en el espacio del ritual de entrada e invita a Pablo a que lo haga también, Pablo mira al espacio mientras emite unos ruiditos suaves con la boca, pero no nos mira a nosotras, la educadora se levanta y se acerca a él sonriendo, lo saluda y Pablo sonríe y se acerca a ella. La educadora lo coge de la mano y lo acerca a mí, me presenta, yo también sonrió pero Pablo me mira el pelo y de forma huidiza hace algún contacto visual con mi cara, se retira y se sienta en el banco.

La educadora sentada a su lado le va diciendo lo que tiene que hacer y paralelamente le va ayudando a quitarse las bambas. Pablo mira al espacio y hace ruiditos suaves con la boca, la educadora insiste en que Pablo colabore, él se gira y mirando el pelo de la educadora abraza con fuerza su cabeza, clavándole la barbilla; la expresión de la cara de Pablo que hasta ahora era distendida expresa tensión, aprieta las mandíbulas y los músculos del cuello, la educadora lo separa con suavidad y le dice que no la apriete tan fuerte que hace daño, Pablo vuelve a mirar al espacio, ahora su expresión tiene algo de desconcierto. La educadora acaba por quitarle ella el calzado, la colaboración de Pablo ha sido mínima, no se mira los pies y el tono de las manos es muy bajo, lo que le dificulta desabrochar de forma autónoma el velcro de las bambas.
Relación con el propio cuerpo. Es muy hábil a nivel sensoriomotor, de hecho cuando lo he observado en grupo con los alumnos de P·3, es más competente a nivel motriz (motricidad espontánea) que el resto de compañeros.
Salta en la cama elástica, trepa por la estructura de barrotes, sube por la rampa y se desliza, la educadora lo invita a realizar nuevas actividades, ella las inicia y después lo hace Pablo, también cambia por iniciativa propia de espacio y de actividad. Le producen malestar las estimulaciones laberínticas, los cambios bruscos de ritmo, los desequilibrios sobre material blando y las caídas inducidas también sobre material blando. Su expresión en estas ocasiones es de desconcierto se aleja del espacio o abraza con fuerza la cabeza del adulto si la tiene cerca, expresando tensión. Cuando se hace daño no mira el lugar del cuerpo donde se ha lastimado ni se lo toca.
Relación con los objetos. Prefiere el material fijo y estable de la sala, el duro sobre el blando, no se interesa por los materiales pequeños, no busca en los armarios. En algunos momentos de desconexión se aproxima a unas barandillas metálicas que hay junto a la ventana y las golpea para sentir la vibración. Tiene interés en el espejo y se mira mientras salta en la cama elástica, en un momento determinado ha cerrado los ojos y los ha vuelto a abrir. No realiza juegos de alternancia, cuando la educadora le pasa la pelota, él se la devuelve una sola vez y se aleja.
No le interesa la destrucción de la torre de cojines y manifiesta malestar cuando el adulto le invita a tirarse sobre ella, tampoco le gusta que presione con los cojines sobre su cuerpo, se aleja del espacio, con expresión contrariada.
Al final de la sesión la educadora le ofrece un tambor, a Pablo le gusta, pica con fuerza sobre él pero no acepta compartirlo con el adulto. Si el adulto le toma el objeto de las manos él no intenta volverlo a coger.
Relación con el tiempo y el espacio. Las secuencias de actividad siguen un continuo, a partir de los intereses del niño y de las propuestas del adulto También en algunos momentos se ha detenido para reposar en el suelo, o sobre el colchón. Pablo introduce rupturas en la dinámica de actividad cuando aparecen experiencias que le producen displacer (como las citadas anteriormente).

También he observado que cuando el adulto está a una cierta distancia física aparecen más conductas de autoestimulación relacionadas con juegos con la saliva y las estimulaciones sonoras. Anticipa el final de la sesión y se aproxima a la puerta como indicando que es la hora de marchar. Me han informado que tolera bien los cambios de espacio en la escuela, que se los anticipan con imágenes y parece identificarlas. (fotos del patio, de las aulas).

Relación con el otro. Observación de las formas de intersubjetividad primaria:

Interacción cara a cara: Pablo no mira la cara del adulto por iniciativa propia, cuando el adulto le habla a una distancia de un metro con el tono de voz un poco alto, inicia la fijación de la mirada a partir del pelo, si el adulto insiste entonces fija momentáneamente los ojos en la boca o en los ojos de otro. Responde a las sonrisas, especialmente a una distancia menor de un metro y medio y parece contagiarse de esta emoción. Si el adulto pone una expresión seria, o de sorpresa, Pablo retira la mirada y desplaza la mirada al espacio con expresión de estupefacción. Manifiesta dificultades en sincronizar mirada, atención y escucha.
He observado que cuando escucha al adulto y sigue consignas, no le mira a la cara espontáneamente, pero sí lo hace cuando él busca una resonancia emocional positiva, es decir cuando está contento busca la mirada del adulto para compartir esa "entonación afectiva".
Pautas de apego: Manifiesta pautas de apego con la educadora, la reconoce, cuando esta se esconde bajo la tela y lo llama con un tono de voz alto, Pablo la busca y antes de quitarle la tela bajo la que se esconde, le abraza la cabeza repitiendo la expresión de tensión en las mandíbulas e intentando clavarle la barbilla. Si Pablo se lastima se queda en silencio y busca fundirse en un abrazo con ella, escucha las palabras de consuelo del adulto y permanece abrazado con fuerza hasta que el dolor se atenúa. Si el adulto le señala el lugar del cuerpo donde se ha lastimado, Pablo mira al espacio y hace ruiditos suaves con la boca. (También sonríe cuando la familia lo viene a buscar y me han informado que hace el mismo tipo de abrazo, incluso con más fuerza con algún miembro de la familia. A mí durante las dos primeras sesiones de observación no me tuvo en cuenta, yo sentía que formaba parte del mobiliario de la sala).
Imitación: No imita la gestualidad corporal del adulto de forma directa, si el adulto se pone delante suyo y le dice, -pon el pie sobre la rodilla como yo-, Pablo mira hacia otro lado, necesita que el adulto module la postura con sus manos. Sí que busca que el adulto imite su sonrisa y en ocasiones responde a ella cuando comparte una experiencia de placer.
Si que es capaz de imitar algunos gestos faciales como sacar la lengua o abrir la boca.
Se interesa por el adulto cuando este lo imita a él, por ejemplo cuando salta en la cama elástica o cuando trepa por las barras de la estructura y baja por el tobogán. Le interesa el espejo de la acción y de la interacción.
Habilidades comunicativas. Aún no ha accedido al lenguaje, emite sonidos vocálicos y silábicos sin intención comunicativa, estas emisiones corresponden más a una estimulación sensorial que a veces combina con juegos con la saliva. No hay entonación, las emisiones son monocordes y sutiles. No emite sonidos de forma contingente después de hablar el adulto.
Todavía no señala para pedir objetos, a veces mira un objeto que le interesa, pero no mira al adulto para que se lo facilite. Se interesa por las imágenes, por las fotos de los materiales que hay enganchadas en la sala.
Habilidades de escucha. Atiende a las consignas del adulto cuando este está cerca de él y le va acompañando con la gestualidad, o bien cuando se trata de actividades que están dentro de un formato ritualizado (sentarse cuando llega a la sala, esperar hasta quitarse los zapatos..). Si que he observado durante la sesión que Pablo está conectado a la voz del adulto cuando esta describe sus acciones con un tono vital y afectuoso.
Comprender la intención. No interpreta la gestualidad de la cara, todavía no entiende una broma, como puede ser un cambio en la expresividad de la cara que indique tristeza o enfado,
lo mismo sucede cuando el adulto hace una expresión facial y corporal de provocación divertida, como para iniciar un juego de persecución, Pablo se queda paralizado y se aleja del adulto. A pesar de que este juego lo ha intentado en varias ocasiones, con mayor y menor intensidad en la expresión, Pablo siempre ha dado la misma respuesta, la paralización y la evitación (malestar).
Las capacidades de intersubjetividad primaria (interacción cara a cara, apego e imitación), corresponden en la mayoría de los aspectos observados a un bebé de 6 o 7 meses.
Las competencias de motricidad espontánea (coordinación dinámica) corresponderían a un niño de su edad (4 años), son competencias potenciales que a nivel funcional irán madurando conforme las vivencias de la unidad corporal se vayan integrando.

Observación subjetiva, hipótesis sobre el significado de las producciones del niño:

Situaciones de conexión y de placer compartido: Podemos observar en Pablo que los momentos en que aparece más presente son cuando el adulto y él comparten experiencias sensoriomotoras que le producen placer, una vivencia de la globalidad corporal, de la unidad. Compartir la resonancia tónico emocional con el adulto vitaliza su cuerpo y sus acciones y le produce un sentido de continuación en el tiempo y en el espacio. También la voz del adulto, las resonancias que hace de las acciones del niño, el espejo de la acción y de la interacción le permiten esa continuidad en la acción y la conexión de su discurso con el adulto. La expresividad vitalizada de afecto puede que sea el hilo conector más poderoso con Pablo, todo su cuerpo se energetiza, se unifica cuando interacciona con el otro a partir del movimiento con esta cualidad afectiva de base.
Las manifestaciones de conductas de apego que muestra con la psicomotricista están estrechamente vinculadas a las vivencias emocionales y experienciales compartidas y significadas.

Pablo tiene una noción de la organización temporal, entiende las señales que lo van a llevar a un cambio de actividad o de espacio y las tolera. Demuestra una conexión en el hilvanado temporal de sus vivencias, recuerda de una sesión a otras actividades que ha realizado y lo demuestra repitiéndolas, lo mismo sucede en otros espacios de la escuela.

Situaciones de ruptura relacional y displacer: Los momentos de ruptura relacional y de displacer coinciden con:
Situaciones en que no identifica la gestualidad o el comportamiento del adulto. Cuando las interacciones sociales (cara de enfadado o de provocación…) le resultan borrosas, indiferenciadas, Pablo se siente desconcertado y las evita, se desplaza del lugar.
Las estimulaciones laberínticas, con balanceos y las caídas inducidas por el adulto le producen sensación de malestar, permite que el adulto lo manipule, lo balancee sobre los cojines, pero demuestra expresión de inseguridad y malestar (no parece anticiparlas, posible manifestación de la angustia de pérdida de referentes corporales).
Con la presión inducida por el otro con el material blando sobre el cuerpo, Pablo manifiesta un malestar que puede estar relacionado con la angustia de pérdida de límites corporales.
Cuando se hace daño da muestras de desorganización, busca en el contacto fusional con el adulto, la contención. No llora. Está en silencio o hace un lamento muy suave (no acaba de diferenciar de donde viene el dolor, de dentro o de fuera).
Cuanto el adulto lo pone en dificultad (quitarse los zapatos, juegos de desaparecer…) toma conciencia de la separación física del adulto y realiza maniobras defensivas de fusión, de incorporación, abrazando con fuerza la cabeza del adulto y clavándole la barbilla. Maniobras que recuerdan a los bebés cuando intentan "comer", incorporar partes del cuerpo de la madre,
En momentos en que el adulto ha estado separado por una distancia determinada del niño o ha habido una falta de resonancia tónico emocional, es cuando han aparecido los juegos con la saliva, autoestimulaciones para atenuar la pérdida del referente, el malestar de la separación,estas maniobras podrían tener la función de objeto precursor
Los objetos precursores son previos al objeto transicional y todavía no están separados del niño. Las emisiones sonoras, los canturreos que realiza cuando no está en relación con el adulto, quizás también los podíamos situar con la función de "objeto precursor" (Gaddini).
Después de comentar con la psicomotricista/educadora la observación de las sesiones y compartir la mirada (objetiva y subjetiva) sobre el niño y sobre la propia vivencia, elaboramos las siguientes propuestas de ajuste para introducirlas en sesiones posteriores y revisarlas periódicamente.
Observación subjetiva y marco teórico que la sustenta. En el estilo receptivo (sensaciones y su anclaje, percepciones, nivel de vinculación y de atención…) y en el estilo expresivo (uso del cuerpo, calidad de la externalización, posibilidades de significación…), reposan directamente el

estado de las funciones psíquicas, de las más elementales a las más complejas. (Coromines 1991).
En el estadio de desarrollo psíquico en que se encuentra Pablo, los inicios de la vida mental tocan el límite de lo neurofisiológico, aprender a tragar, escupir, soltar… pero al mismo tiempo las nociones de dentro y fuera, de introyección y de proyección de emociones y de contenidos psíquicos. (Coromines 1991).
Decir que Pablo está indiferenciado, es un término impreciso y difuso y en cierto modo desalentador, resulta más constructivo hablar de una diferenciación incipiente y discontinua. Si nos referirnos a la propuesta de Stern (2005, 43) de hablar de niveles de integración del "sí mismo" y del otro, podemos situar a Pablo a partir de las observaciones realizadas en el nivel que corresponde a un sentido de "sí mismo nuclear" (Stern 2005).
Stern propone diferentes niveles de integración del "sí mismo" y "del otro", propuestos como principios organizadores del desarrollo centrados en la experiencia subjetiva inferida del niño.
Un sentido del sí mismo nuclear (2 a 6 meses) organizado incluiría:
a) la agencia del sí mismo, en el sentido de ser autor de sus propias acciones y no de las acciones de los otros, supone tener volición (mis brazos se mueven cuando yo quiero que lo hagan) y esperar las consecuencias de la propia acción (cuando cierro los ojos todo se oscurece).
b) La coherencia del sí mismo, que es tener un sentido de ser un todo físico no fragmentado, con límites y un lugar de acción integrado durante el movimiento y la quietud.
c) Afectividad del sí mismo, es decir, experimentar cualidades interiores pautadas de afectos que tienen que ver con otras experiencias del sí mismo.
d) Una historia del sí mismo, esto es el sentido de perdurar, de una continuidad con el propio pasado. El niño es capaz de advertir regularidades en el flujo de los acontecimientos.
Según Stern, el siguiente nivel de integración del sí mismo seria el sí "mismo subjetivo" (7 a 15 meses) que contempla la capacidad deliberada del bebé de compartir experiencias sobre acontecimientos y cosas, el indicador más claro de este nivel de subjetividad aparece cuando el bebé señala un objeto o un acontecimiento con la intención de compartir con el adulto la emoción que le produce o el deseo de tomarlo en sus manos.

Algunas propuestas de ajuste en intervención para sesiones posteriores:

Organización del tiempo y del espacio, estrategias de intervención y de ajuste a partir de las observaciones e hipótesis realizadas.

1) Respecto al desplazamiento a la sala desde la clase. Como Pablo se interesa por las imágenes, fotos. Se le entregará una foto de la sala para anticipar la actividad, Pablo vendrá a la sala con la foto en la mano (soporte a la representación) y el adulto caminará junto a él, con el objetivo de que ponga atención en el espacio y se organice en la realización del itinerario,

cuando va de la mano se deja llevar y la atención está difusa.

2) Respecto al ritual de entrada. Se intenta crear un formato en el ritual de entrada que favorezca una mayor interacción y autonomía y significación en la secuencia, con el objetivo primordial de evitar interferencias que lo lleven a situaciones de desconexión: La psicomotricista lo recibirá en la puerta y se saludaran, esperando el contacto visual entre ambos e invitándolo a repetir "Hola"(a producir un sonido). El adulto se sentará frente al niño cuando este se tenga que quitar los zapatos y le irá señalizando los pasos, con palabras y gestos (para que el niño siempre esté referenciado), interviniendo al mínimo y evitando la mirada periférica (desconexión), si es necesario en un principio el adulto le desabrochará los zapatos para que el niño ejecute la acción de extraer el zapato de forma efectiva y rápida. El adulto intentará evitar la posición y proximidad que le permita al niño realizar las maniobras de presión sobre la cabeza del adulto, si el niño lo intenta, sustituir la acción por un abrazo mutuo y decirle que está ahí para ayudarle a quitar los zapatos y después ir a jugar.

Antes de iniciar la sesión enseñarle las fotos de los materiales que el adulto ha preparado en la sala. Invitar al niño a mirar primero la foto (anticipar) y después el material real, explicándole las cosas que puede hacer en cada espacio, guardar las fotos en un lugar asequible e iniciar la sesión.

3) Desarrollo sesión. Se intentará afianzar el vínculo con el adulto, que el niño se pueda reconocer en él en el máximo de situaciones vivenciales y expresivas, que tolere las transformaciones en la expresividad del adulto a partir de una vivencia de placer compartida. Potenciar la conexión de entonamiento afectivo (Stern), verbalizar las acciones del niño y las interacciones. Animarlo a que realice emisiones de voz intencionales, para ello será necesario significar las emisiones espontáneas, jugar con su voz con sus sonidos.

No obligarlo a tirar la torre de cojines, lo puede hacer el adulto y el niño mirar, hasta que no se sienta más seguro. Recordar actividades realizadas e introducir juegos circulares atractivos para él, en los que tenga que poner en funcionamiento la capacidad de anticipación y códigos de comunicación establecidos (gestuales o sonoros).

Ofrecer un espejo corporal de las actividades que realiza (mira, ahora salto yo también como tú). Introducir juegos de simetría corporal (saltar juntos cogidos de la mano), el tris, tras.

Aprovechar los momentos que Pablo se mira al espejo y cierra los ojos y jugar juntos a: " ahora veo ahora no veo" Imitar gestos faciales delante del espejo, los dos frente al espejo.

Introducir momentos de reposo compartido cuando se observa la fatiga del niño, o el deseo de quietud. Poner palabras acompañadas de la entonación afectiva de los estados anímicos.

Evitar de momento las presiones con los materiales blandos así como las caídas inducidas hasta que Pablo no tenga más capacidad de anticipación, de comprender la intencionalidad del

adulto (que este sea más previsible) y de integrar las sensaciones corporales.

Verbalizar los afectos y las situaciones anímicas (estás cansado, estas serio…, con la misma gestualidad que el niño).

Cuando se haga daño, aceptar el abrazo y progresivamente separar al niño para hablarle de donde se ha hecho daño y como, masajear la zona y animarlo a que él también lo haga.

Cuando haga juegos con la saliva, hablarle de lo que está haciendo (estas jugando con la saliva), imitarlo (mira yo también), que el niño mire la boca del adulto, después el adulto beberá agua para tragar la saliva, y le ofrecerá agua al niño hablándole de lo agradable que es.

Dejar la botella y los vasos a la vista para que el niño la pueda señalar cuando tenga sed.

Introducir con soporte gestual el "dame" cuando se pida un objeto. Esperar que el niño mire a los ojos y picar con una mano sobre la otra. Introducir el "ten" cuando se le ofrece un objeto.

Potenciar el señalar los objetos que son de su interés para después ofrecérselos.

Ritual de salida.

El adulto y el niño se sentaran uno junto al otro y miraran juntos las fotos de los materiales que el niño ha utilizado, recordando las vivencias más significativas, si el niño se levanta y se dirige al espacio del que se está hablando se le acompañará para recordar juntos en el lugar de la sala la vivencia experimentada con la resonancia emocional y si se encuentra oportuno repetirla. Se trata de afianzar el recuerdo compartido. Crear un espacio de evocación.

Conforme…

- Las acciones de Pablo vayan adquiriendo más riqueza y autonomía, más sentido y significación, más conciencia de las consecuencias de su propia acción.

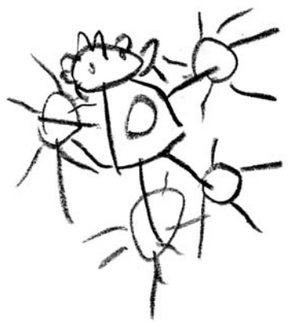
- El nivel de conciencia del propio cuerpo le permita diferenciar con más claridad las sensaciones que vienen de fuera, de las que vienen de dentro, el control que puede tener sobre ellas (gestualidad, movimientos) y sobre los efectos causan en su propio cuerpo.

- Los afectos se vayan modulando e integrando a partir de las experiencias compartidas y de regulación afectiva con el otro.

- La comprensión de que las experiencias subjetivas internas (los contenidos de la mente) pueden potencialmente compartirse con otro (compartir la intención, la atención y los estados afectivos).

- La capacidad de evocar, de tener una historia compartida con el otro vaya madurando y le permita sentirse instalado en un ritmo temporal y espacial. ……

…nos iremos planteando nuevos ajustes y nuevas propuestas con las que crecer juntos.



BIBLIOGRAFÍA:

Alcantud Marin, F. (Coordinador) 2003. Intervención Psicoeducativa en niños con Trastornos Generalizados del Desarrollo. Madrid. Psicología Pirámide.
Aucouturier, Bernard, 2004. Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz. Barcelona. Graó.
Coromines, Júlia. 1991. Psicopatologia i desenvolupament arcais. Barcelona. Spaxs, S.A.
Rivière y Martos (Compiladores) 1997. El tratamiento del autismo. Nuevas Perspectivas. Madrid. Ministerio de Trabajo y asuntos sociales.
Sánchez, J y Llorca, M. 2008 Recursos y estrategias en psicomotricidad. Málaga. Aljibe
Stern, Daniel N. 2005 (4ª impresión) El mundo interpersonal del infante. Argentina. Paidós.

Sistema consciente para la técnica del movimiento

FELÍCITAS ESTÉVEZ MONTES
Lda. Filosofía y Ciencias de la Educación
Profesora del "Sistema Consciente para la Técnica del Movimiento"
Grupoanalista
E-mail: feliestevez@passemezzo.com / feliestevez@yahoo.es

Mas busca la vida ante todo su cuerpo, el despliegue del cuerpo que ya alcanzó,... el cuerpo propiamente suyo,... el cuerpo indispensable.
María Zambrano

Mi primer contacto con esta técnica de trabajo fue en 1981. Había finalizado, un año antes, la licenciatura en Filosofía y Ciencias de la Educación y llevaba un curso trabajando en la enseñanza.
Ese verano fui a Barcelona, a la Escola Municipal d'Expressió, donde me había matriculado a cursos de B. Aucouturier, A. Lapierre, G. Barrete, etc. Descubrí que añoraba un cuerpo, mi cuerpo. Me hablaron del Instituto Fedora Aberastury para las Artes y, aprovechando la compatibilidad de horarios, me inscribí en los cursos que hacían.
Se abrió para mi la peripecia más apasionante que he vivido hasta el día de hoy: recuperar mi humanidad, hacerme más habitable, rehabilitar mi cuerpo, mi pensamiento y mi emoción, poniéndolos a conversar, hasta llegar a acuerdos sobre cómo pensar, moverme o expresarme de la forma más armónica posible en mi realidad presente.
Y eso mismo resume lo que propone el Sistema de A. Fedora : emprender un camino que nos permita hacernos cargo de nuestra humanidad, de nuestras realidades más gozosas, y más dolorosas también, con la intención de poder cambiar lo que podamos cambiar para vivir más de acuerdo con nosotros mismos y con la intención de aprender a vivir lo mejor posible con lo que no podemos cambiar, de forma que no resulte para nosotros algo dañino, insano.

UN POCO DE HISTORIA

Fedora Aberastury nació en Santiago de Chile en 1914. Siendo aún niña, se trasladó con su familia a Buenos Aires, Argentina, donde inició su formación musical eligiendo el piano como instrumento.
A poco de finalizar la Segunda Guerra Mundial viajó a Nueva York, donde fue alumna de Claudio Arrau y Rafael de Silva. A lo largo de los once años que trabajó con ellos se dio cuenta de que la dinámica del movimiento corporal contie-

ne una energía liberadora que da paso al mundo emocional y a la conciencia.
Desde esa experiencia, al regresar a Buenos Aires, inició la investigación de lo que posteriormente sería el "Sistema Consciente para la Técnica del Movimiento". Trabajó consigo misma y con sus alumnos durante treinta años, hasta su muerte, en julio de 1986.
En 1978 llegaron a Barcelona dos de sus alumnos, Néstor Eidler y Yiya Díaz, quienes fundaron en 1980, el Instituto Fedora Aberastury para las Artes junto a Lola Poveda y Julia Comesaña.
En la década de 1980 el Instituto desarrolló su trabajo reuniendo en su equipo a profesionales de diversos campos, como médicos, psicólogos, educadores, bailarines, actores y músicos, cuya actividad complementaban desde la propuesta de Fedora.
De este primer núcleo de alumnos salió una promoción de profesores del Sistema, de la que formo parte. A partir de entonces, cada uno ha ido creando su propio modo de aplicar el Sistema a su ámbito profesional y en la actualidad existe un grupo de profesionales que, manteniendo la misma base de trabajo, desarrollamos modos diversos de aplicación del "Sistema" en diferentes espacios y disciplinas.

¿QUÉ ES EL SISTEMA CONSCIENTE PARA LA TÉCNICA DEL MOVIMIENTO?

El "Sistema" trata de ser un camino de desarrollo personal a través de la vivencia corporal, de la propia energía y su expresión en los diferentes aspectos de la vida: hábitos, posturas, movimientos, voz, dolor, bloqueos… en definitiva, la conciencia de sí mismo.
El pensamiento consciente es el punto de partida. El darnos cuenta de lo que estamos haciendo o pensando o sintiendo, nos conecta con nosotros mismos, con nuestra interioridad. Desde ese lugar de conexión con uno mismo entramos en contacto con nuestro cuerpo interno y podemos comenzar a deshacer las conductas estereotipadas. Se trata de un deshacer que es hacer. Se trata de un hacer consciente.
Cada lugar de nuestro cuerpo nos conduce a nuestras reacciones cotidianas, a nuestros modos de estar, de ser y de relacionarnos con nosotros mismos y con el Otro. Son hábitos que iremos deshaciendo conscientemente para poder reconstruirlos, conscientemente también, a otro nivel. Un nivel que nos permita vivir de un modo más armónico.
Hablamos de abrir el cerebro y de abrir el cuerpo para que lo que tenga que circular, circule; para que lo que deba unirse, se una; para que lo que esté mudo se exprese.
Fedora describe así el proceso: Mis huesos se abrieron durante el camino recorrido para dejar paso al nacimiento de otro Ser existente en mí. Este Ser de mis Adentros se está acercando a mi conciencia y yo aprendo de él .
Susana Volosín, bailarina y psicóloga, alumna de Fedora, habla de su aprendizaje como un tesoro en el trabajo corporal: me permitía coexistir entre el adentro y el afuera, entre la receptividad interior y la acción exterior, entre la pasividad y el movimiento, entre el silencio, el sonido y la palabra.

La propuesta de trabajo del Sistema trata de hacer accesible, a quien se acerca a ella, la experiencia de recuperar, de forma consciente, lo que constituye el proceso del ser humano: Ponerse en pie. Trasladarse. Articularse.
Esta experiencia, que tiene una base corporal, despierta resonancias en todos los demás niveles de la persona.
Así pues, "ponerse en pie" requiere toda una evolución anatómica que lleva al individuo a liberarse de la estructura vertebral para poder apoyarse en los espacios intervertebrales. Pero ese gesto de ponerse en pie también nos confronta con la inestabilidad, con el equilibrio, con la experiencia del despegarse del suelo y así mismo nos pide renunciar a la seguridad, al soporte, a la defensa… Nos supone un trabajo de extensión y de crecimiento. Nos supone Ser en verticalidad.
"Trasladarse" nos habla de movimiento y por lo tanto, de cambio. Nos habla de que existen lugares en el ser humano capaces de posibilitar el movimiento sin perder la suspensión. Nos habla de los apuntalamientos y de los lugares por donde el movimiento es accesible. Es decir, de las articulaciones.
La experiencia de "Articularse" nos pone en situación de aprender a apoyarnos sin crear fijaciones que impidan el movimiento. Podemos aprender a utilizar los apuntalamientos del cuerpo como estructuras que nos sostienen en la medida en que las liberamos y no cuando las queremos conservar. Podemos aprender, desde esta experiencia, que contamos con espacios para el movimiento, como son las articulaciones. Ellas permiten que nos movamos porque nos llevan al "entre", a un vacío que posibilita el cambio, el crecimiento.

¿CÓMO SE ORGANIZA EL TRABAJO DEL SISTEMA?

Una de las tareas que se abordaron en el Instituto Fedora Aberastury fue la de ir estableciendo los núcleos de trabajo que se repetían a lo largo del tiempo y la experiencia con los distintos alumnos, recogiendo los ejercicios correspondientes, agrupándolos por temas"… De ahí nació lo que llamamos el "ciclo básico del sistema". Son módulos de trabajo que Fedora trabajó y propuso, aunque de forma más caótica, a lo largo de su trayectoria.
El ciclo básico del Sistema comprende los siguientes núcleos de trabajo:

- Columna Vertebral - Médula
- Apuntalamientos o lugares de apoyo en el cuerpo
- Voz
- Articulaciones como espacios de energía
- La energía de la palabra
- Comunicación
- Pliegues de la superficie epidérmica
- La percepción a través de los sentidos
- Ámbito o Conciencia de la conciencia

¿Qué significa trabajar todos estos núcleos? ¿qué aporta?

Significa que los que lo hacen tienen acceso, por propia experiencia y a través de propuestas di-

rectas de trabajo, a realizar un recorrido por toda su corporeidad, tomando conciencia de ella, de sus modos de estar y de hacer, de sus bloqueos y resistencias, contando con un tiempo para que se produzcan modificaciones.
A partir de éste ciclo básico y como fruto de la experiencia y la investigación posterior del grupo de profesores han ido naciendo otras propuestas, otros núcleos de trabajo y experimentación más concretas o centradas en temas específicos que ofrecemos dentro del trabajo del Sistema. Estas son algunas de ellas:

- Órganos internos
- Estados Internos
- Pies
- Manos
- Correspondencias corporales
- Boca, mandíbula…
- Cintura pélvica y escapular
- Preparación al parto y recuperación post parto
- La integración del trabajo del Sistema en otros ámbitos:
- Educación
- Música
- Teatro
- Danza
- Pintura
- Deporte
- …
- La recuperación motriz de lesiones que dificultan la adaptación a la vida cotidiana.
- El análisis terapéutico.

A partir del ciclo básico del Sistema o compaginándolo con él los alumnos se interesan por estos otros ámbitos o posibilidades de trabajo, bien porque les importa profesionalmente (aplicación al instrumento, a la enseñanza, etc.), bien por situaciones personales puntuales (como una lesión, un embarazo…) o bien porque desean profundizar en el trabajo iniciado.

¿CÓMO SE TRABAJA EL SISTEMA EN LA PRÁCTICA?

En la práctica:
- Trabajamos la elongación, la suspensión, la fuerza, la flexibilidad, la articulación del movimiento… a partir de ejercicios específicos que nos ayudan a tomar conciencia de nuestro esquema corporal. Por ejemplo, tomar conciencia de cómo estoy de pie, dónde me apoyo, cómo sostengo la cabeza, qué sucede con mi respiración cuando me muevo o hablo y a partir de ahí, vamos introduciendo variaciones: "juguemos" a no apoyarnos en los lugares de costumbre y observemos qué sucede; qué sucede a nivel corporal pero también a nivel de pensamiento (qué se me pasa por la cabeza mientras estoy en estas cosas) y a nivel emocional o afectivo (qué emociones, sentimientos… van apareciendo "mientras" y cómo me afectan)

- Desarrollamos la percepción de nuestro cuerpo desde su interioridad. Muchas veces sabemos de nosotros por lo que notamos desde fuera (la imagen en un espejo, lo que nos dicen otros, el músculo que me duele…) y sucede que cuando prestamos atención a lo que percibimos por dentro descubrimos "otro cuerpo", otra dimensión donde una pierna puede ser más larga o más ancha o más pesada que la otra, la columna puede estar formando toda clase de curvas peligrosas, los hombros parecen sostener el peso del mundo… ¿Cómo entramos en diálogo con ese otro ser de nuestro interior? ¿De qué me hablo desde ese espacio interno? ¿Cómo puedo sanar, armonizar, todas mis partes?

- Los movimientos surgen de la energía del cuerpo como totalidad, desde el movimiento interno: cuando hablo o río o camino soy toda yo la que lo hago, no sólo mi voz o mis piernas o mi estómago. Estar presente en mi movimiento, ser sujeto activo de mi estar y mi hacer con todo el cuerpo y ser conciente de lo que estoy haciendo.

Desde luego, no se trata sólo de conocer. El nombre completo del sistema es: Sistema Consciente para la Técnica del Movimiento. Y su mismo nombre nos muestra el propósito del trabajo y del conocimiento: el movimiento. Movimiento, articulación, cambio… En definitiva, Vida. El propósito del Sistema es que cada uno de nosotros pueda vivir, pueda convertirse en intérprete cabal de sí mismo.
Para Fedora, trabajar desde el Sistema significa que "cada uno de nosotros pueda hacerse cargo de todo aquello que representa nuestra humanidad personal" .
Pero para que ésto ocurra, "hay que lograr un estado de conciencia desde un ámbito que exige un estado de presencia continua… entendemos que debemos abrir un espacio mental desde el cual podremos usar conscientemente las propuestas del movimiento a través de lo corporal y psíquico" .
Por eso, aunque estemos hablando de una técnica de trabajo que tiene una base corporal y que utiliza el cuerpo como espacio de tránsito, como instrumento, no olvidamos que no somos sólo cuerpo. Hemos de llegar a la palabra. Porque en ella se unen todos los aspectos de la persona: el aspecto físico, emocional y mental.
El proceso se inicia en la experiencia corporal y finaliza en el decir. Cuando lanzo y proyecto la palabra, cuando en ella existo, me expreso, me expongo. Y ya no vuelvo a ser como "antes". Porque la palabra así gestada y lanzada modifica. "Un yo diferente aparecerá entre tanto decir", señala Fedora. "Una primera persona que cuenta lo ocurrido pero que ya no es el yo del recurso prepotente" .

¿POR QUÉ SE TRABAJA FUNDAMENTALMENTE EN GRUPO?

En la práctica del Sistema el grupo ha constituido el modo más natural de afrontar el trabajo. Lo grupal viene entreverado con la búsqueda que las personas hacen de su propio desarrollo, de su conciencia individual. Eso no quita que trabajemos en sesiones individuales, pero lo que ha surgido "espontáneamente" en la transmisión y en el ofrecimiento del trabajo siempre ha sido el grupo.
Por eso mismo, cuando se propuso aplicar el Sistema a diversos campos, hacerlo contando con el grupo fue lo más natural. Incluso en la aplicación a disciplinas que podrían pensarse

más individuales, como un instrumentista, se prima el trabajo grupal.
La aplicación del Sistema es variada en cuanto a las características de los grupos, los objetivos que los animan y las fórmulas de concreción del proceso:

A) Grupos pequeños.
Son grupos de ocho o diez personas. Se reúne en sesiones semanales de una hora y media de duración. Por lo general se unen diferentes personas con el mismo interés, como realizar los núcleos básicos del Sistema o trabajar sobre algún tema en especial.

B) Grupos medianos intensivos. Abiertos.
Estos grupos se reúnen en fin de semana. Están constituidos entre 16 y 28 personas. Cada encuentro contempla un tiempo de trabajo de 13 horas repartidas en sesiones de cuatro o cinco horas. Trata de un tema específico en cada ocasión. La periodicidad varía ligeramente de unos grupos a otros. Se consideran abiertos porque se da la posibilidad de que de un intensivo a otro se vayan incorporando participantes.
C) Grupos formados en el marco de instituciones, asociaciones, etc.
Es la institución quien convoca los grupos. Su periodicidad y duración dependen de las características de la demanda. Pueden tener lugar en sesiones intensivas de fin de semana, o bien sucede que se incluyen dentro del horario laboral con una duración variable como en el caso de grupos de escuelas públicas, colegios, escuelas de teatro, danza, etc.

Las dinámicas, el abordaje de temas específicos o su aplicación a diferentes ámbitos puede ser objeto de otro intercambio, si es de vuestro interés.

PARA TERMINAR

Nuestro cuerpo recuerda. Tiene memoria. Si le damos la palabra nos hablará de nuestra historia, de lo que fuimos, somos y podremos llegar a ser, de los caminos a recorrer para ello.
El Sistema Consciente para la Técnica del Movimiento trata de ofrecer los instrumentos para entablar esta relación de amistad con nuestro cuerpo y, a través de él, con nuestro ser más profundo y natural, limpiando el cuerpo externo de toxinas, corazas y hábitos insanos, accediendo a una forma de vivir más acorde con nosotros mismos. Pudiendo así habitar nuestra propia casa en todas sus estancias.

¿Niños y niñas movidos o hiperactivos?

DR.JOSEP CORNELLÀ I CANALS
Doctor en Medicina. Pediatra. Master en Paidopsiquiatría.

El "Trastornos por Déficit de Atención, con o sin Hiperactivitat (TDAH)" ha adquirido tanta notoriedad mediática que corre el riesgo de ser banalizado, hasta llegar al punto de que hay quien se pregunta si realmente existe este trastorno. Nadie dudaría de la existencia de la epilepsia o de la diabetes. Pero cuando hablamos de niños y niñas hiperactivos, a menudo parece que hablemos de un tema del cual no se puede asegurar su existencia. Curiosamente, en nuestro país, esta banalización consiste en un infradiagnóstico. Hay muchos niños y niñas que presentan síntomas TDAH que no están diagnosticados ni tratados, mientras que se tratan muchos otros niños que, sencillamente son víctimas de situaciones personales, madurativas, o del entorno (familiar o social) que les llevan a ser más movidos y distraídos que los otros. Este hecho crea confusión, tanto en las familias como entre los propios profesionales, que llegan a cuestionar la existencia de este trastorno y a poner en duda su tratamiento farmacológico. Siempre me gusta partir de dos axiomas. El primero dice que "un problema es problema cuando causa problemas". Quiero decir que si un niño es un poco distraído, movido, inquieto o impulsivo, pero puede llevar a cabo adecuadamente sus tareas académicas y sociales, no hay problema. Todo niño y niña tiene derecho a ser movido y a manifestar escasa atención a lo que se le explica en determinadas clases. Más, si tenemos en cuenta la dispersión que supone la actual multiplicidad de materias y créditos. Añado: Todo niño/niña tiene el derecho a manifestarse desmotivado delante de los estudios. Por lo tanto, no hagamos problema de aquello que no causa problemas. Hay que entenderlo como una variante de la normalidad. El segundo axioma dice: "no todo niño /niña movido es hiperactivo". De la misma manera que no todo el que tiene tos, padece una pulmonía. Por tanto, es necesario tener en cuenta el diagnóstico clínico y el diagnóstico diferencial. Me explico. La hiperactividad o la falta de atención son síntomas que pueden corresponder a diversos trastornos, entre los cuales están, evidentemente, el tan reputado TDAH. De la misma manera que la tos puede ser un síntoma de una pulmonía, de una bronquitis o de una gripe. Tanto en un caso como en otro, es necesario que un médico cualificado haga el diagnóstico y, desde esta aproximación, proponga un tratamiento. En el caso del TDAH creo que es importante la figura del psiquiatra infantil -a pesar de la falta de reconocimiento de esta profesión en nuestro país-, con el fin de considerar otras alteraciones de la salud mental que puedan simular un cuadro de TDAH. Esto no excluye la colaboración de los neuropediatras y de los psicólogos.Una conducta hiperactiva puede ser una manifestación de un

trastorno depresivo, o de una patología vinculada a la ansiedad. Es necesario afinar, para diferenciar un supuesto TDAH de un trastorno bipolar (que existe también en los niños/niñas y tiene un diagnóstico complejo), de un trastorno obsesivo compulsivo, o de un trastorno límite de la personalidad. Y, con adolescentes, se ha de tener en cuenta el posible consumo de tóxicos. Pero no podemos olvidar el chasis; todo lo que vaya vinculado a nuestra biología. Una falta de atención puede ir asociada a un hipotiroidismo, de la misma manera que una hiperactividad puede ser la consecuencia de un hipertiroidismo. Hay otras patologías orgánicas que se pueden asociar a un exceso de movimiento o a una falta de atención y concentración. Aún quedaría evaluar el capítulo de los aspectos sociales y del entorno que, si están alterados, pueden dar una sintomatología muy parecida al TDAH. Las mismas reformas educativas han hecho que los posibles niños y niñas con TDAH salieran a la luz.

Todos estaremos de acuerdo en que los programas educativos actuales van asociados a una mayor dispersión. Ha aumentado el número de materias para estudiar y, lógicamente, se le dedica menos tiempo a cada una. Es muy diferente estudiar diez materias en un curso de Primaria (con sus respectivos libros y cuadernos y, posiblemente, cambios de profesor) que estudiar cuatro materias, con un solo libro, y con un solo profesor durante todo el curso. Por lo tanto, no és que el TDAH haya aumentado su incidencia en la población. Creo, más bien, que hay algunos elementos que facilitan su manifestación. Nunca como ahora, fuera de la escuela, los niños y niñas habían tenido tantos lugares donde distraerse y pasar el rato. Y no sabemos lo que nos espera... Un capítulo interesante sería la consideración de las diferentes manifestaciones del TDAH según los sexos. Hasta hace poco se decía que se trataba de un trastorno más frecuente en chicos que en chicas. Hoy prefiero decir que se trata de un trastorno más diagnosticado en chicos. Lo que pasa es que, a causa de las diferencias estructurales y funcionales del cerebro femenino, las manifestaciones del TDAH pueden pasar más desapercibidas en las chicas. A menudo, la falta de hiperactividad esconde un importante déficit de atención y de concentración en las chicas.

Por lo tanto, quiero dejar claro que el TDAH es un trastorno que existe, que es suficientemente conocido a nivel científico, y que puede persistir a lo largo de toda la vida. Que es necesario un diagnostico preciso, un seguimiento, y un tratamiento adecuado. Si nos faltan estos elementos, el niño/niña, que manifiesta un TDAH puede presentar unas secuelas a lo largo de la vida que lo aproximen a un fracaso personal (mucho más grave que el fracaso escolar que está asociado), y a otras alteraciones de la salud mental.

Asimismo, puede conducirse al consumo de tóxicos, en un afán que hace el adolescente o el joven para resolver un problema que le invade el pensamiento. Por tanto, es importante no banalizar este cuadro clínico que llamamos TDAH. Pero es también importante ser críticos en el momento del diagnóstico y averiguar sus posibles causas o trastornos asociados que merecen un tratamiento diferente.

Qi-Gong para niños

Un método terapéutico

ISAAC JULIÀ ARTETA
Profesor de Qi-Gong y Tai Chi y
estudiante de Medicina Tradicional China.

Desde hace dos mil años, desde la Medicina Tradicional China (MTC) se recomienda la practica del Qi-gong terapéutico, cuyo objetivo consiste en asegurar una correcta circulación energética mediante ejercicios sencillos que contribuyen al fortalecimiento general de la salud mediante la relajación mental y el control de la respiración.

Encuadrados en la cosmología china, tanto el Qi-gong como la Medicina Tradicional China contempla la experiencia humana como una esfera en la que lo psíquico y lo físico interaccionan de un modo muy íntimo.

"...Desde que apareció la práctica del Qi-gong, éste ha sido aplicado al tratamiento de enfermedades y al fortalecimiento de la salud. El que pueda mejorar la salud se debe principalmente a que controla en forma positiva la corteza cerebral y el centro nervioso vegetativo subcortical, así como el sistema cardiovascular reajustando las reacciones orgánicas anormales..."

"...El ejercicio del Qi-Gong... tiene en resumidas cuentas, las siguientes funciones: eliminar las interferencias emocionales; optimizar el proceso fisiológico y fisicoquímico del cuerpo, a través de la relajación del cuerpo, la tranquilidad mental y la respiración." (Dr. Hu Bin, 1985).

Es difícil para un occidental la comprensión del concepto "Qi", que podríamos asociarlo al concepto de "Pneuma" y definirlo como hálito, aliento vital, una sustancia inmaterial, invisible - cuyas manifestaciones son claras y evidentes - un sistema de información sutil que comunica y rige el funcionamiento de los órganos internos y cuyo estudio fue llevado a cabo durante dos mil años por la ciencia de curación china.

Definir este concepto nos demoraría mucho tiempo y muchos debates y no es este el propósito del artículo. El concepto "Gong" significa cultivo, trabajo, también arte, maestría; así el Qi-Gong no es más que el arte de cultivar -con paciencia y perseverancia- el aliento vital, esa capacidad innata a la que tiende el propio organismo a mantenerse en homeostasis.

Tanto más difícil resulta la práctica de esta disciplina cuando va encaminada a los más pequeños; la práctica del Qi-Gong, junto a tratamientos de Pediatría en MTC, es antiquísima y se remonta a 220 dC (dinastía Han), por otro lado, la práctica de Qi Gong se pierde en el tiempo y carecemos de documentos y pruebas que demuestren el ejercicio de Qi Gong en niños. Los estudios más recientes (desde los años 50) vienen llevándose a cabo en algunos hospitales de China y persiguen apoyar tratamientos pediátricos de toda índole.

Existen una serie de puntos sobre los que deberíamos poner atención:
- Sirve para prevenir y curar enfermedades, conservar y fortalecer la salud, su objetivo es tonificar los órganos internos, asegurando una óptima circulación energética y sanguínea armonizando las emociones asociadas.
- Su método es sencillo y fácil, no necesita nada más que la actitud de practicarlo con disciplina. Sólo a través de su práctica persistente podemos valorar como el efecto terapéutico aumenta cada día.
- El tratamiento de las enfermedades con Qi-gong no provoca ningún tipo de malestar sino que produce más bien una sensación de agilidad, plenitud y buen ánimo.
- Nuestra intención en el momento de practicar no sólo debe centrarse en el cuerpo sino más bien en cómo nuestra actitud revierte sobre los ejercicios siendo ésta una realidad que debemos entrenar de igual modo que los movimientos corporales.
- El aspecto preventivo del Qi-Gong tampoco es despreciable: reforzando el sistema inmunitario permite que el organismo se torne más resistente frente a las enfermedades.
- Aprender a enfrentar y comprender mejor los conflictos
- Aprender a purgar mejor las emociones, a aceptarlas mediante la observación.
- Desarrollar conciencia sobre los hábitos posturales que son un reflejo de la concentración, la atención y la confianza del niño durante el proceso de aprendizaje.
- Controlar el nerviosismo, la agresividad; a través del juego ayudamos a ganar autoestima, atención, superar la timidez y desarrollar el trabajo de lateralidad y diligencia espacial.

Es importante entender que todos y cada uno de nosotros realizamos un Qi-Gong natural y cotidiano aunque no le pongamos un nombre; de igual modo sucede en el caso de los más pequeños, y por lo tanto deberíamos ser tanto más flexibles en la aplicación de los ejercicios en los niños y niñas; debemos adaptar las prácticas a sus características energéticas generando dinámicas y juegos a través de los que puedan desarrollar una comprensión más amplia de la práctica y puedan utilizarlas en otros ámbitos de sus vidas: estudio, relaciones interpersonales, con el espacio y las emociones.

BIBLIOGRAFÍA:

· Ferraro, Dominique. (2003) Qi-Gong para niños. Ejercicios sencillos y técnicas respiratorias para mantener a los niños en óptimo estado de salud. Ediciones Oniro, SA.

· Hu, Bin. (1994) Relajación y respiración. Fundamentos de terapia qi-gong. Miraguano Ediciones

· Lavier Jacques-André (2005) Medicina China, medicina total. Ediciones Obelisco

· Rodríguez, M. (2008) Pediatría en Medicina China. Ed. la liebre de marzo

· Yang Jwing-Ming (1995) La Raíz del Chi Kung Chino. Editorial Mirach

Hemos Leído

El divorcio que nos une

EVA BACH COBACHO
CECILIA MARTÍ VALVERDE (2007)
EDICIONES CEAC

Es un placer para mí presentar este libro, ya que he sido compañera de Eva Bach en la formación del Master de Pedagogía Sistémica y ya antes de acabar la edición había tenido el placer de oír por dónde se dirigía su proyecto. Así que cuanto salió a la luz, lo compré y me lo leí.. Pienso que es un libro jugoso que nos pone al corriente de los lazos que unen a las parejas que durante un tiempo compartieron una etapa de su vida y que su relación tuvo un final. Creo que puede ayudar a muchas personas a tomarse las cosas con calma, sin desesperos, distanciándose lo necesario para amortiguar el sufrimiento.

Para mi, otro gran acierto es la manera que las autoras han dado forma al libro: a través de un carteo entre dos amigas que comparten experiencias similares y van analizando la complejidad del asunto, de una forma coloquial, "como el que no quiere la cosa", pero tocando profundamente el tema, a través de los sentimientos, el sentido común, la frescura, la valentía y la sabiduría. Lo cual denota en Eva y Cecilia su calidad humana y su profesionalidad. Las autoras han tomado aspectos del Análisis Transicional, de la Gestalt, de la Bioenergética y de la Terapia Familiar Sistémica. Como nos dice Joan Garriga en el prólogo, han integrado aspectos pertenecientes a la psicología humanista, así como también de algunas ideas que vienen de Bert Hellinger, el padre de las Constelaciones Familiares, considerando en su análisis Los Ordenes del Amor.

En el libro se percibe esa manera de enfocar y mirar las cosas, ese cuidado hacia las personas afectadas, al analizar lo que es necesario preservar en las separaciones cuando esas parejas inician el proceso de separación, y quedan atrapadas en desencuentros dolorosos y se ve afectada la dignidad, la paz y la dicha de esos hombres y mujeres, padres e hijos.

Sólo me queda añadir, como buena pedagoga sistémica, SI y GRACIAS Eva y Cecilia por vuestro esfuerzo de recoger un tema tan polémico y que sigáis con vuestras creaciones.

Sara Manchado

L E C T U R A S

Reseña Bibliográfica

Una mirada, una sonrisa

MERCEDES HIDALGO Y
FRANCISCO CAPARRÓS

Con este libro queremos contribuir a ir llenando sobre todo dos vacíos. En España, la mayoría de las formaciones en el trabajo corporal en expresión y psicomotricidad, así como los libros que las recogen, hacen referencia al campo de la educación, extendiéndose a la educación especializada. Es por lo que hemos querido recoger el trabajo que desde hace tantos años muchos de nosotros venimos desarrollando en el campo de la Salud Mental.
Cuando ha aparecido algo, ha sido más en el campo de la psicosis infantil y autismos. En estas páginas recogemos el trabajo e incidencia terapéutica con adultos desde los Centros de Rehabilitación, aunque conocemos como en otros servicios, incluso los hospitalarios, se está desarrollando trabajos similares.

A través de lo expresado y, sobre todo, de la documentación con imágenes, hemos intentado mostrar de manera cercana las distintas funciones que ejercemos el personal asistencial, y a su vez, lo específico y complejo, lo emocional y sorprendente, de trabajar los conflictos internos y de relación a través del cuerpo.

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

J ? ' 3 ' 3 ? r€)* *JÊÊG J 3 ' ? < ? L I 3 '

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

ASOCIACIÓN para el DESARROLLO de la PRÁCTICA PSICOMOTRIZ
C/ Santa Clara, 2 bis-3ºF. 28200 – San Lorenzo de Escorial (Madrid)
Teléfono: 915286337
Web: www.edebedigital.com/proyectos/440
adpp

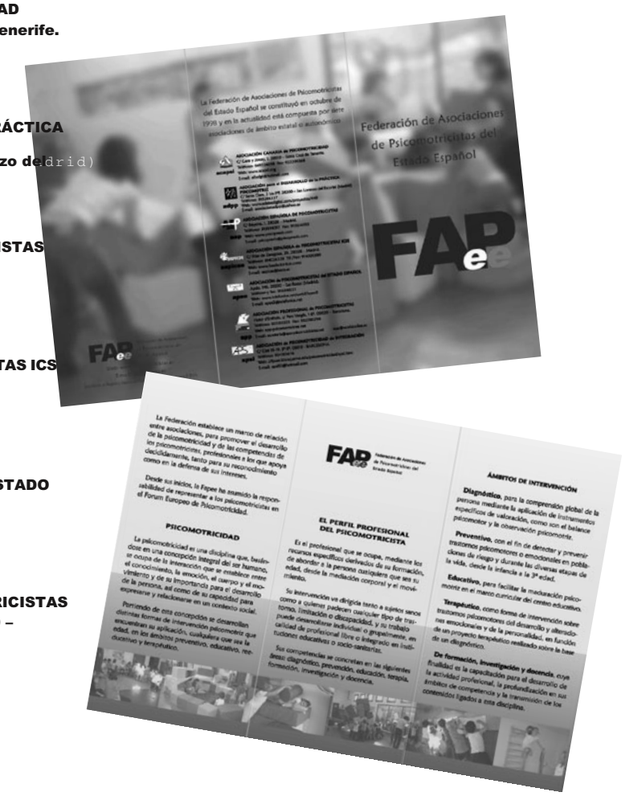
ASOCIACIÓN ESPAÑOLA DE PSICOMOTRICISTAS
C/ Bayona, 1. 28028 – Madrid.
Teléfono: 913614097 Fax: 913614553
Web: www.psicopraxis.com
E-mail: psicopraxis@psicopraxis.com
aep

ASOCIACIÓN ESPAÑOLA de PSICOMOTRICISTAS ICS
C/ Pilar de Zaragoza, 29. 28028 – Madrid.
Teléfono: 914026328 Tlf./Fax: 914026389
Web: www.fundacionicse.com/
E-mail: aepicse@terra.es
aepicse

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

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

ASOCIACIÓN de PSICOMOTRICIDAD de INTEGRACIÓN
C/ Clot 15-19, 3º 8ª. 08018 - BARCELONA
Teléfono: 934183676
Web: //fpcee.blanquerna.edu/psicomotricidad/apsi.htm
E-mail: apsi10@hotmail.com
apsi



Federación de Asociaciones de Psicomotricistas del Estado Español

Web: www.psicomotricistas.es
E-mail: fapee@terra.es

FORMACIÓN · EN · PSICOMOTRICIDAD

XXXVII CURSOS DE EXPRESIÓN, COMUNICACIÓN Y PSICOMOTRICIDAD
Primera quincena de julio de 2007
Escola d'Expressió i Psicomotricitat "Carme Aymerich"
Tel: 932232476. E-mail: escolaexpressió@mail.bcn.es
www.bcn.es/imeb/expressio/

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

POSTGRADO ESPECIALISTA UNIVERSITARIO EN EDUCACIÓN PSICOMOTRIZ • UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI DE TARRAGONA. Departament de Pedagogia. Tel. 977558091 y 977558207
E-mail: maisabel.viscarro@urv.net y susana.paxton@fundacio.urv.net
Referente: Isabel Viscarro Tomás

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

MASTER EN INTERVENCION PSICOMOTRIZ

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

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

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

FORMACIÓN PERMANENTE • AEC
Curso de profundización para personas formadas en artterapia, trabajo integrativo y psicomotricidad, desde julio de 2007 a julio de 2008.
Tel: 629334277. E-mail: aecassociacio@gmail.com

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

FORMACIÓN EN PRÁCTICA PSICOMOTRIZ EDUCATIVA
FORMACIÓN EN AYUDA PSICOMOTRIZ
Escuela de Psicomotricidad de Bergara (Gipuzkoa)

NORMAS DE COLABORACIÓN

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

ESPACIO DE INTERCAMBIO: Opiniones o comentarios acerca de aspectos que puedan dar pie a reflexionar y a compartir diferentes puntos de vista con los demás, tanto sobre temas de interés general como sobre el propio contenido de la revista. El texto no excederá de 20 lineas mecanografiadas.

HEMOS LEÍDO: Extractos de publicaciones, ya sea de libros o de alguna publicación periódica que os parezcan interesantes para divulgar a través de Entre Líneas. El texto no excederá las 60 líneas mecanografiadas y se indicará la fuente convenientemente (véase ***Referencias bibliográficas***).

OTRAS TÉCNICAS: Artículos que traten sobre técnicas o abordajes corporales. El texto no excederá las 60 líneas mecanografiadas e incluirá al final la bibliografía utilizada (véase ***Referencias bibliográficas***).

ELLOS Y ELLAS OPINAN: Opiniones de profesionales no necesariamente vinculados a la psicomotricidad. El texto no excederá las 30 lineas mecanografiadas. Si se cree conveniente, puede incluirse una referencia bibliográfica (véase ***Referencias bibliográficas***).

CORREO DEL LECTOR: Una sección interactiva en la que se publican sugerencias, demandas, opiniones, criticas, y todo tipo de información que pueda interesar al colectivo profesional al que va dirigida la revista y que son susceptibles de recibir respuesta. El texto no excederé de 10 líneas mecanografiadas.

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

• **Forma de presentación:** Todas las colaboraciones se presentaran en soporte magnético (disquete de 3,5" para PC y compatibles) e impresos en papel DIN A4 por una cara a doble espacio. A ser posible, los archivos de texto deberán tener el formato Word, WordPerfect, RTF o ASCII.

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

• **Referencias bibliográficas:** La bibliografía que acompañe a los artículos deberá adoptar la forma siguiente (con el orden y signos de puntuación que se indican: apellido del autor e iniciales de su nombre (si hay varios, se separan por comas). Año de publicación entre paréntesis. Título del libro en cursiva. Lugar de edición: Editorial.
- *Extractos de publicaciones*: **Libros:** Nombres (apellido del autor e iniciales de su nombre) de los autores del capítulo. Año de publicación entre paréntesis. título del capítulo entrecomillado. Nombres de los autores del libro (o editores). Título del libro en cursiva. Lugar de edición: Editorial; número de página inicial y final del capítulo. **Revistas:** Apellido del autor e iniciales de su nombre. Año de publicación entre paréntesis: Título del artículo entrecomillado. Nombre de la revista subrayado, número de la revista entre paréntesis; número de página inicial y final del artículo dentro de la revista.

• **Entrega del material:** Los autores y/o colaboradores remitirán su documentación a: Asociación Profesional de Psicomotricistas (Entre Líneas). Hotel d'Entitats: c/ Pere Verges, 1-6ª planta. 08020 Barcelona. O por correo electrónico a: entrelineas.app@worldonline.es; o al fax 93 278 02 94. Una vez evaluadas las colaboraciones, el consejo editorial decidirá su publicación en la revista. Si el artículo se acepta, se incluirá en alguno de los tres siguientes números de Entre Líneas. En caso de que el artículo no se ajuste a los contenidos de la revista, se comunicará por escrito.

Números anteriores de Entre Líneas

número 21 · marzo 2007

número 22 · 2008

número 23 · enero 2009

NOMBRE Y APELLIDOS _____

DIRECCIÓN _____

POBLACIÓN _____ PROVINCIA _____

C.P. _____ E-MAIL _____

TEL. _____

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

- **ÁMBITO ESTATAL**

Orden de pago por domiciliación bancaria ☐

BANCO _____ Agencia nº _____

o CAJA *(escriba estos datos del banco o caja en mayúsculas)*

Dirección Banco nº _____ nº _____

Población _____

Provincia _____ Cód. Postal _____

Titular _____

CCC [ENTIDAD] [OFICINA] [DC] [NÚM. CUENTA]

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

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

- **EXTRANJERO**

Pedir información a APP ☐

(firma del titular)

FORMACIÓN. Estudios realizados _____

Centro de formación _____

Experiencia profesional como psicomotricista

Lugar de trabajo _____ Año _____

Localidad _____ Provincia _____

(Enviad fotocopias de las titulaciones. Podéis ampliar información en hoja aparte)

Solicitud de ingreso en la Asociación Profesional de Psicomotricistas

Apellidos _____ Nombre _____ DNI _____

Dirección _____ _____

Población _____ Provincia _____ C. P. _____

Teléfono _____ Fax _____ E-Mail _____

Lugar de trabajo _____

Dirección _____

Población _____ Provincia _____ C. P. _____

Teléfono _____ Titulación _____

CCC [ENTIDAD] [OFICINA] [DC] [NÚM. CUENTA]

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

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

(firma del titular)

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

EDITORIAL OCTAEDRO

ESPECIALIDAD EN EDUCACIÓN

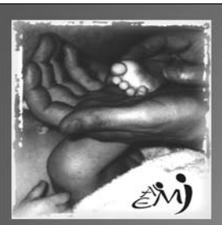
Libros sobre educación artística y lenguajes corporales

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

NOVEDADES MARZO 2007

Temas de salud y de educación

Apropiados para profesionales, profesorado y familias



AEMI

Asociación Española de Masaje Infantil

AEMI, es una asociación sin ánimo de lucro que a través del Masaje Infantil promueve el diálogo corporal y amoroso entre padres e hijos ayudándolos a comunicarse y a estrechar los vínculos afectivos.

Dirigido a:

- Padres y madres, y bebés
- Prematuros
- Necesidades especiales
- Niños más mayores
- Colaboración en programas en educación y sanidad.

Formación y difusión:

- Formación de educadores de Masaje Infantil
- Formación continuada
- Programa especifico para educadores infantiles
- Charlas, Talleres y Conferencias.

AEMI es miembro de IAIM internacional cuyo objetivo es:

" ESCUCHAR, COMPRENDER, RESPETAR Y AMAR A LOS NIÑOS"

Soluciones Publicidad 923202250

asociación profesional de psicomotricistas