

linas entre

REVISTA ESPECIALIZADA
EN PSICOMOTRICIDAD



PUBLICACIÓN SEMESTRAL
DICIEMBRE 2019
NÚMERO **44**



- LA CASITA DEL PSICOMOTRICISTA
- FUNDAMENTOS PARA EL JUEGO ESPONTÁNEO
- VÍNCULO Y PSICOMOTRICIDAD
- EL PROCESO DE MADURACIÓN EN LAS PRIMERAS EDADES
- APUNTES SOBRE LAS JORNADAS DE PSICOMOTRICIDAD EN BARCELONA
- NEUROCIENCIA PARA EDUCADORES
- LA PSICOMOTRICIDAD EN EL ESTADO ESPAÑOL

Proyecto Clínico Psicomotor

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

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



TARIQA
psicomotriu

Ámbitos de intervención:

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

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

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

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

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

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

NÚRIA MARTÍNEZ SÁNCHEZ.
Educativa Social, terapeuta psicomotriz.

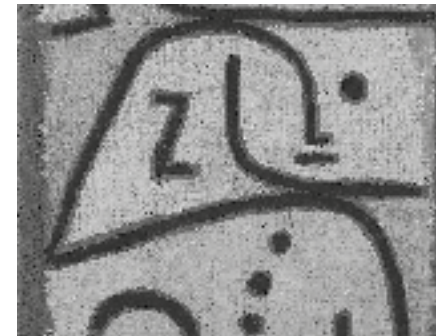
Y EQUIPO ESPECIALIZADO DE TERAPEUTAS

¿Eres psicomotricista o estás acabando tu formación?

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

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





Paul Klee. In memoriam - 1936

CONSEJO EDITORIAL

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

COLABORACIONES

Miquel Llorca, Josefina Sánchez, Talia Morillo, Nivaldo Torres, José Ángel Rodríguez, Anna Lluna, Josep Rota, Sara Manchado, Estrella Masabeu

REDACCIÓN, SUSCRIPCIONES Y PUBLICIDAD

e-mail: app.psicomotricistas@gmail.com

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

MAQUETACIÓN

Caterina Roca

DEPÓSITO LEGAL

B-17.092-97

ISSN (edición impresa): 1575-0841

ISSN (edición digital): 2696-2330

IMPRESIÓN

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

EDITA

Asociación Profesional de Psicomotricistas

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

4 EDITORIAL

DOSSIER

5 La Casita del Psicomotricista

Miquel Llorca, Josefina Sánchez y Talia Morillo

10 Fundamentos para el juego espontaneo

Nivaldo Torres y José Ángel Rodríguez Ribas

18 APORTACIONES INTERDISCIPLINARES

Vínculo y psicomotricidad

Anna Lluna

25 ESPACIO ABIERTO

El proceso de maduración en las primeras edades

Josep Rota

28 ELLAS Y ELLOS OPINAN

Apuntes sobre las jornadas de psicomotricidad en Barcelona

Sara Manchado

35 LECTURAS

Neurociencia para educadores

Josep Rota

36 TEMAS DE PSICOMOTRICIDAD

La Psicomotricidad en el Estado Español

Estrella Masabeu

44 INFORMACIONES

FE DE ERRATAS

En la sección LECTURAS, se hace referencia el libro *Neurociencias para educadores* en el índice del nº 43 y tendría que haberse referido a *Psicomotricidad. Intervención en el campo adulto* de Juan Mila, realizado por José Ángel Rodríguez Ribas.



Editorial

Si tuviéramos que concretar el tema conceptual que subyace a la mayoría de los artículos de este número de la revista, lo definiríamos como el “acompañamiento por parte del adulto, de la maduración psicológica de los niños y niñas”. Ésta es una actitud fundamental del profesional psicomotricista y que precisa de una formación intensa y continuada, sobretodo personal. Más que con el “saber”, tiene que ver con el “ser”.

Los artículos que figuran en el dossier, se refieren a este acompañamiento. El acompañamiento del psicomotricista relacional, que hace posible que aparezca el juego espontáneo a lo largo de la sesión, y el acompañamiento que se produce dentro de la “casita del psicomotricista” como un lugar de referencia y de seguridad, donde los niños y niñas pueden entrar y salir según sus necesidades.

El artículo que hace referencia al proceso de maduración en las primeras edades, se sitúa también en el contexto de querer aportar un “saber” teórico, que favorezca el ajuste en la intervención psicomotriz. Un “saber” que debe integrarse en el “ser” y que convierte al profesional en una persona creativa, no sujeta a la rigidez de unos conocimientos teóricos aprendidos y no integrados, convertidos en fórmulas que encorsetan y rigidifican la intervención.

Una formación continuada, que se incorpora y se integra, tiene justamente esta función de enriquecimiento. Queremos mencionar y reconocer aquí cuatro Jornadas de formación que acaban de celebrarse, ofreciendo a los profesionales esta oportunidad de sumergirse en el apasionante mundo de la formación:

“La mirada psicomotriz”. Jornada AEC. 4-5 octubre.

“Una presencia que acompaña”. Grup de Recerca Educació Psicomotriu (GREP. UAB). 8-9 noviembre.

“Intervención psicomotriz educativa: emoción, sensopercepción y aprendizaje”. CPEE Gloria Fuertes. Andorra de Teruel. 10-16 noviembre.

“El valor del vínculo”. Psikomotricitate eskola. Luzaro. 29-30 nov.- 1 diciembre.

La creatividad de los profesionales psicomotricistas, consecuencia de la formación, es cierto que se manifiesta sobretodo en la práctica dentro de la sala de psicomotricidad. Desde aquí, de nuevo hacemos un llamamiento a que esta creatividad se traduzca en producciones escritas, en forma de libros o artículos. El reconocimiento de la profesión no llegará nunca a realizarse, si no se sustenta en un cuerpo teórico que la fundamente.

La casita del psicomotricista la construcción de un espacio de referencia en las sesiones de psicomotricidad relacional

Seminario de Psicomotricidad de la Universidad de La Laguna

Introducción

En psicomotricidad relacional la sala es un espacio para el juego libre, un lugar que se le ofrece al niño para que, durante un tiempo, habitualmente una hora aproximadamente, pueda jugar e interactuar con una persona adulta y, en ocasiones, con otras compañeras y compañeros, proporcionándole unos materiales que puede utilizar para el desarrollo de su juego.

La sala de psicomotricidad no es simplemente un espacio físico, sino también un espacio cargado afectivamente a partir de las vivencias que en él tienen lugar. El niño sabe que en ese espacio puede jugar a lo que desee y, por lo tanto, expresarse tal como es, sin juicios de valor, donde hay un adulto que le acompaña, implicándose en su juego si lo considera necesario y oportuno para facilitar su proceso madurativo. Un adulto que representa la seguridad y la ley (Aucouturier et al, 1985), pero no una ley impuesta, sino que surge de unas normas previamente acordadas (Lapierre et al, 2015) entre el o la psicomotricista y el niño en las sesiones individuales, o los niños en las sesiones grupales.

Es un espacio cargado de simbolismo a partir del uso que se hace de los materiales y de las relaciones que en él se establecen; un espacio para la ficción mediante la cual el niño proyecta su realidad, sus deseos, sus necesidades, sus carencias, sus miedos y sus potencialidades. A través del juego tiene la posibilidad de integrar y enfrentar algunos eventos traumáticos (juegos de poder, enfermedades, el médico, la muerte, la separación, el abandono, etc.). Esta posibilidad permite al niño disminuir la dimensión traumática de algunas experiencias para, a continuación, interiorizarlas de forma menos ansiosa, lo que posibilita un mejor ajuste en sus posibilidades relacionales (Morillo et al, 2018). En este contexto, cuando el niño exterioriza un suceso, configura el juego como una posibilidad de simbolizar contenidos internos (Lapierre, 2013), teniendo a una persona adulta que le acompaña desde la creación de un espacio transferencial.

Atravesar la puerta de entrada a la sala de psicomotricidad implica pasar del mundo real al mundo de la ficción, situación propiciada por

Miguel Llorca Linares

Psicólogo; doctor en Pedagogía; Profesor titular y coordinador del Seminario de la formación permanente de psicomotricidad de la Universidad de la Laguna; Psicomotricista.

Josefina Sánchez Rodríguez

Licenciada en Pedagogía y Psicomotricista. Profesora del Departamento de Didáctica e Investigación Educativa de la Universidad de la Laguna.

Talía Cristina Morillo Lesmes

Doctora en Pedagogía; Psicomotricista y participe del grupo investigación de Psicomotricidad Relacional en la Universidad de la Laguna

Miguel Llorca Linares, Josefina Sánchez Rodríguez,
Talia Cristina Morillo Lesmes

el hecho de quitarnos los zapatos o, incluso, la ropa que nos incomoda para poder jugar. El niño sabe que entra en un espacio íntimo con unas connotaciones espaciales y que, al salir, vuelve a la realidad, con sus normas habituales y donde ha de calzarse y vestirse adecuadamente para regresar a ese contexto.

La división del espacio en Psicomotricidad Relacional

Por regla general la sala de psicomotricidad tiene dos espacios. Uno que viene delimitado por una colchoneta o alfombra, que representa “la casita del psicomotricista”, y un espacio amplio para el juego, “el espacio social”, donde el psicomotricista dispone los materiales para jugar.

La casa del psicomotricista contiene una serie de elementos o materiales que el niño o la niña, a partir del investimento que realiza el o la psicomotricista, identifica como propios del adulto; puede ser un cojín, una tela, un juguete, etc., siendo su uso restringido para el niño hasta que el psicomotricista lo autorice, cosa que no ocurre con los materiales del espacio social, que el niño puede utilizar libremente. El poder está en la casa y la colchoneta, simbólicamente, representa el cuerpo del adulto. Se trata de una representación que permite un acercamiento más fácil para aquellos niños y niñas que muestran resistencias iniciales a encontrarse directamente con la figura de referencia. En este espacio es esta figura quien decide las normas que se tienen que respetar (Lapierre et al. 2015). Para el psicomotricista la casa es vivenciada también como una representación de su identidad; el cuidado que depositamos en ella, la rigidez, la tranquilidad o el desasosiego de permanecer dentro de la misma, ver a qué jugamos en este espacio con el niño, nos permite contar con un reflejo de nuestra

historia de vida y la integración de nuestro propio proceso de construcción personal.

Al contar con la casa dentro de la sala, el niño cuenta con un espacio físico de referencia donde encontrarse con el psicomotricista o tener la posibilidad de realizar una demanda, a veces totalmente inconsciente. Para el psicomotricista, tener una casa facilita la importancia de poder pararse en la acción, teniendo un lugar al que retirarse para dejar al grupo con más autonomía y también, para poderles escuchar y facilitar que conecten con su deseo o su necesidad en relación a esta figura adulta, que se separa para que el niño pueda tener la oportunidad de pedir.

La casita al inicio de la sesión: el psicomotricista, o psicomotricistas cuando se trabaja en pareja, debe tener este espacio bien organizado y es conveniente que se siente siempre en el mismo cojín y en el mismo lugar, con la finalidad de que este sea investido como propio del adulto. Las dimensiones del espacio de la casa estarán condicionadas por el número de componentes, para sesiones individuales puede ser más reducido y necesariamente más amplio cuando trabajamos en grupo, de manera que todos sus componentes puedan sentirse cómodos y con un lugar dentro. En cualquier caso, es importante que el espacio sea lo suficientemente grande para que la niña o niño pueda entrar y estar sin tener que llegar a tocarnos, ya que algunos no quieren o no pueden acercarse a nuestro cuerpo. Si el espacio es amplio permite estar seguro, sin miedo a que lo agarremos, le toquemos o dejemos preso en nuestro cuerpo.

La casa del psicomotricista es el lugar donde nos encontramos al inicio de la sesión para reconocernos, para recordar las normas, hablar de aquello que nos preocupa o interesa y presentar los materiales con los que vamos a jugar. Es un tiempo y un orden establecido por el adulto.

La casita al inicio de la sesión: el psicomotricista, o psicomotricistas cuando se trabaja en pareja, debe tener este espacio bien organizado y es conveniente que se siente siempre en el mismo cojín y en el mismo lugar, con la finalidad de que este sea investido como propio del adulto.

La casita del psicomotricista

Es importante observar en este momento cómo se sitúa el niño en este espacio, ya que nos pone de manifiesto cómo se siente en relación a lo que representa el psicomotricista, la transferencia hacia las figuras parentales e, incluso, las vivencias relacionadas con su entorno familiar. Algunos tienen dificultad para permanecer inicialmente dentro de la casa, por su impulsividad o deseo de empezar a jugar, otros no pueden esperar su turno para hablar o, por el contrario, hay quien no puede expresarse ante los demás; pero lo más significativo es el lugar que ocupa en este espacio: cerca o lejos del adulto, de frente, con capacidad de afirmarse y/o diferenciarse, tratando de estar en la mirada del otro, o por el contrario lateralmente para pasar desapercibido o sentirse protegido de esta presencia.

También podemos observar quién manifiesta una gran necesidad de afecto, buscando estar en contacto con el cuerpo del adulto o, incluso, una demanda más explícita de contención, situándose entre las piernas del psicomotricista. Su postura nos habla de su deseo regresivo o necesidad de sostén. Algunos niños no se atreven a llegar al cuerpo del adulto, pero su actitud postural hace explícita esta demanda regresiva o de sostén, permaneciendo tumbado sobre la colchoneta, sin poder sostener su cuerpo en la posición de sentado y buscando el sostén que no se puede permitir en el cuerpo del otro sobre la seguridad que le proporciona la horizontalidad, tal como ocurre con los bebés en el proceso de conseguir la verticalidad y la capacidad de sostenerse por sí mismos para ponerse de pie y desplazarse sin necesidad de apoyos.

En función de las posibilidades del niño para disfrutar de este momento, manteniéndose en calma, conversando o en un encuentro regresivo, permanecer en la casa

puede ocupar cinco minutos de una sesión o alargarse toda la hora.

También podemos observar la ambivalencia en torno a lo que este espacio representa cuando van variando con la posibilidad de estar dentro o fuera de la casa, o con dejar una parte de su cuerpo dentro y otra fuera, ¿qué deja dentro o fuera? Es interesante devolver a los niños y niñas la conciencia de su posición, ayudándoles a tomar conciencia de los límites físicos que supone la colchoneta, que son también los límites simbólicos de su ubicación en la relación transferencial.

Generalmente la casa es presentada en la primera sesión tanto para el grupo de niños o adultos como un lugar de seguridad y tranquilidad. Si alguien se siente mal y algo le duele física o psíquicamente puede ir a este lugar a descansar; si algo le asusta o va mal en la relación social, puede acudir también a este lugar, igual que si nos necesitan, porque iremos a verles si están en la casa. Los niños y niñas saben que no es un lugar para pelear, aunque a veces se puedan acercar para provocar al psicomotricista.

La casita durante la fase de juego: cuando empezamos a jugar, la casa pasa a ser la representación del adulto. Es un espacio donde esporádicamente el psicomotricista se retira

La casita durante la fase de juego: cuando empezamos a jugar, la casa pasa a ser la representación del adulto. Es un espacio donde esporádicamente el psicomotricista se retira para poder observar desde la distancia.



Miguel Llorca Linares, Josefina Sánchez Rodríguez,
Talia Cristina Morillo Lesmes

Este espacio de referencia que permanece en cada sesión es, sobre todo, importante para aquellos niños y niñas que han sido declarados en desamparo y han pasado en muchas ocasiones por varios hogares y cuidadores de referencia. Para que este lugar sea cargado de todo su valor simbólico, es fundamental que el psicomotricista también lo viva como propio, cargándolo de vida durante el juego.

para poder observar desde la distancia. Es un lugar para la calma, para relaciones afectivas y de cuidado; en este espacio no está permitida la confrontación, por lo que el niño puede acudir cuando necesite un momento de refugio o atención especial. Aunque el adulto no esté presente, sabe que va a volver y podrá ser atendido de manera más exclusiva.

Hay algunos niños a los que les cuesta salir de este espacio. Puede ser por dificultades para enfrentarse a las relaciones en el espacio social, utilizando la casa como refugio; o puede ser por excesiva dependencia de la figura adulta o una gran carencia afectiva. Otros, sin embargo, no acuden en ningún momento a este espacio, mostrándose autónomos o autosuficientes para resolver sus conflictos, llamando la atención aquellos que en ningún momento acuden a la casa. Debemos respetar el momento del niño y evitar la tentación de “atraparlo” forzando la cercanía corporal: es el niño el que tiene que llegar a nuestro cuerpo y debemos ser respetuosos con el tiempo que necesite para encontrar su deseo de construir un vínculo (Lapierre et al, 2015). Lo verdaderamente sano es que el niño pueda entrar y salir de la casa sin dificultad, tal como debería ocurrir en la vida real en relación a sus lugares de referencia (casa de sus padres, de familiares, escuela, etc.). En este sentido, a lo largo de nuestra intervención, tratamos de ayudar a las niñas y niños a poder llegar, a poder salir y transitar de forma agradable y fácil por este lugar.

Resulta interesante observar en qué momentos y el motivo por el que se acude a la casa. Dado que habitualmente las fases en la relación del niño con la figura adulta van de la inhibición a la autonomía, en algunos casos de intervención individual, ayuda a este proceso la construcción de un espacio anexo como la representación de su habitación, espacio individual y propio del niño

dentro de la casa familiar o espacio común.

En nuestra experiencia de intervención con niñas y niños que presentan dificultades vinculares, observamos que la integración de este espacio como lugar de referencia propicia la vivencia de una relación transfe-rencial más fuerte, en la que el niño siente que forma parte de una casa con referentes afectivos y normas que le aportan seguridad y la vivencia de ser cuidado. Dependiendo de la edad del niño o la niña y de su historia, planteamos que no puede salir de noche, que le iremos a buscar, que debe venir a comer; es el lugar donde puede ser cuidado si se hace daño, etc. Este espacio de referencia que permanece en cada sesión es, sobre todo, importante para aquellos niños y niñas que han sido declarados en desamparo y han pasado en muchas ocasiones por varios hogares y cuidadores de referencia. Para que este lugar sea cargado de todo su valor simbólico, es fundamental que el psicomotricista también lo viva como propio, cargándolo de vida durante el juego.

En ocasiones observamos cómo es común que, en una posición de autodefensa, el niño o la niña trate de controlar su necesidad de ser cuidado construyendo su propia casa, guarida o espacio en el que auto-contenerse. Comprendiendo su dificultad, la o el psicomotricista va ayudándole a través del juego a reconocer que hay solo una casa de referencia en la sala, la del adulto, donde él tiene su lugar.

La casita en el tiempo de descanso: pasado el tiempo de juego se plantea un momento de descanso; es un tiempo para pasar de la agitación a la calma y que va a ayudar a pasar de la acción a la representación. Valoramos su capacidad de autorregulación y observaremos quiénes acuden a este espacio y quiénes no.

Entre los que no acuden es interesante observar el lugar elegido y, sobre todo, en re-

La casita del psicomotricista

lación a la casa del psicomotricista, cerca o lejos, frente o colateral, como manifestación de sus proyecciones en relación a este espacio y transferencia hacia las figuras adultas. El lugar que ocupa el niño o la niña nos va a permitir observar quién desea ser visto aunque no se atreva a llegar, quién se oculta o se retiene buscando contención en el material, así como quién permanece ajeno a este lugar y a la presencia del psicomotricista.

El espacio contiguo a la casa es también simbólicamente un espacio regresivo (Lapierre et al, 2015). Es el espacio que utilizan aquellos que no se atreven a entrar pero tienen un gran deseo. Podemos considerar que existe el deseo de entrar pero la dificultad de llegar les hace moverse, jugar o descansar cerca de la casa. En este lugar también se sitúan aquellos niños y niñas que empiezan a ser capaces de separarse después de haber vivido una relación más fusional, ganando seguridad para ir conquistando el espacio social.

Entre los que acuden a descansar en la casa, tendremos en cuenta las mismas pautas de observación que al inicio de la sesión y ver si se va variando su posicionamiento en relación a la figura de los adultos y lugar dentro de este espacio. Podemos observar cómo las vivencias de la sesión modifican los acercamientos que hace el niño a la casita. A veces, después de una relación de enfrentamiento o complicidad con el psicomotricista fuera, el niño o la niña pierde el miedo al encuentro corporal, y busca llegar a una relación más afectiva en el momento de la calma. A veces, es también interesante observar, cuando hay dos referentes en la sala, cómo uno puede ser más importante dentro del espacio social mientras que el otro ocupa un lugar referencial para el encuentro afectivo dentro de la casa. Vemos este movimiento tanto cuando trabajan dos personas del mis-

mo sexo como cuando la referencia es una pareja formada por un hombre y una mujer, siendo en este caso importante que progresivamente el niño ocupe un lugar entre los dos y progresivamente un lugar propio, fuera de la pareja, pero teniendo a esta como referente de afecto y cuidado cuando lo necesite. También tendremos en cuenta estas pautas de observación cuando hagamos la representación a través de la verbalización de lo vivido, utilizando la casa en este momento para tal fin; lugar para prepararnos para entrar en el simbólico, y también lugar que nos ayuda a desprendernos de las vivencias regresivas del juego para poder volvernos a situar en nuestro contexto.

Cuando trabajamos con niños y niñas que se encuentran muy perdidos en las relaciones objetales y el deambular sin sentido, utilizamos la casa como espacio de referencia para dar estructura, llevando al niño siempre en el momento inicial y final de la sesión. Siguiendo los planteamientos del simbolismo del material y el espacio en psicomotricidad relacional, partimos de que la vivencia de estructuras y límites físicos favorecen la integración de una estructuración emocional dentro de un contexto relacional.

Bibliografía reseñada

- Aucouturier, B.; Darraul, I. y Empinet, J. L. (1985). *La práctica psicomotriz. Reeducción y Terapia*. Barcelona: Científico-Médica.
- Lapierre, A. M. (2013). *Psicomotricidad relacional: origen, desarrollo y marco conceptual en la actualidad. Conferencia en el I Congreso Internacional de Psicomotricidad Relacional*. Brasil.
- Lapierre, A. M.; Llorca, M. y Sánchez, J. (2015). *Fundamentos de la intervención en psicomotricidad relacional*. Málaga: Aljibe.
- Morillo, T.; Sánchez, J. y Llorca, M. (2018). *Los trastornos del vínculo: análisis e intervención desde la psicomotricidad relacional*. Bue-

Entre los que acuden a descansar en la casa, tendremos en cuenta las mismas pautas de observación que al inicio de la sesión y ver si se va variando su posicionamiento en relación a la figura de los adultos y lugar dentro de este espacio.

Fundamentos para el Juego Espontáneo en la Psicomotricidad Relacional

Nivaldo Torres

Profesor, psicólogo, pós-graduado em Especialização na Prática Clínica Psicanalítica-Autismo e Psicose Infantil, Especialização em Psicomotricidade Relacional formado por André Lapierre e Anne Lapierre, especialista pela Sociedade Brasileira de Psicomotricidade, terapeuta pelo Centro de Estudos Simonne Raimon. Docente CIAR/ICONE, membro do Centro de Psicomotricidade e Terapias Integradas.

José Ángel Rodríguez Ribas: Revisión del texto.

El presente artículo evidencia la importancia del juego espontáneo y sus fases en la Psicomotricidad Relacional, teniendo como referencia el posicionamiento de André Lapierre y Anne Lapierre, con el objetivo de reflejar y ampliar el concepto sobre el juego espontáneo, ya que éste es visto como un elemento fundante, principio por el cual todos los elementos metodológicos se amparan y se amplían. Para este fin, consideramos otros autores, que por semejanza de fundamentos teóricos, juzgamos como inminentes posibilidades para la ampliación de los conceptos ya utilizados, a través de autores como Dolto, Huizanga, Maturana y Zöller y Nasio.

Palabras clave: Juego espontáneo, Psicomotricidad Relacional, emoción corporal.

Introducción

Como psicomotricista identificado con la Psicomotricidad Relacional, me propongo discutir aquí, la especificidad del juego espontáneo, envolviendo la percepción lapierriana de que éste es un tema central, con extensiones que van del pedagógico al clínico. El trabajo presenta una reflexión en torno a la importancia del juego espontáneo y “sus fases” en la Psicomotricidad Relacional. Tenemos como objetivo principal, ampliar el concepto, ya que éste es visto

como un elemento fundante, principio por el cual todos los elementos metodológicos se amparan y se amplían. Con una referencia teórica inicial el posicionamiento de André Lapierre y Anne Lapierre (2002), buscamos ampliar el concepto a través de autores como Dolto (2007), (2002), HUIZINGA (2014), FONSECA (2002), MATURANA y VERDEN-ZOLLER (2001) y NASIO (2009).

La metodología adoptada fue la investigación bibliográfica, que según Fonseca

(2002), es hecha a partir del levantamiento de referencias teóricas ya analizadas, y publicadas por medios escritos y electrónicos, como libros, artículos, páginas de websites, con el objetivo de recoger informaciones o conocimiento previos sobre el problema en el que se busca una respuesta. Se espera, que como resultado, genere una mayor discusión en torno al tema, considerando que en la práctica psicomotora relacional, hay conceptos coherentemente atribuidos a su especificidad, que si bien aclarados, se evita críticas infundadas o aún peor: “decirse practicando el juego espontáneo, cuando se desconocen los elementos teóricos fundantes que permiten el entendimiento entre teoría y práctica”.

¿Qué es un juego espontáneo en la Psicomotricidad Relacional? André Lapierre y Anne Lapierre (2002) dicen que los espectadores que asisten a las actividades con niños, sólo ven una broma libre, improvisada, no estructurada, donde se hace “cualquier cosa”; sin embargo, subrayan que el juego tiene reglas, objetivos conscientes, donde el comportamiento del psicomotricista relacional debe ser moldeado a cada instante, por lo que se percibe de cada niño/a, en función de sus necesidades, de sus comportamientos actuales, reveladores de su etapa de desarrollo.

Los autores dicen, todavía que la “broma libre” sigue el ritmo específico de cada niña/o, en función de su etapa de desarrollo. Siguiendo este ritmo, elaboran una “estructura de evolución del juego en el niño/a”, que denominaron “fases”. Fases que no son normativas sino directrices señaladas por características particulares. Es necesario recordar que la conducción de cada fase se caracteriza por las cuestiones de cada niño/a, y no por una técnica que propone trabajar cada fase respectivamente.

Las fases en el juego espontáneo

La primera fase llamada “inhibición”, que en las primeras sesiones, en general predomina la inhibición: puesta en una situación no habitual, el niño/a se confunde, conservando cierta distancia del cuerpo del adulto, manteniendo la mirada como medio de comunicación.

Nombrada de “agresividad”, muchos niños/as inician la segunda fase por esta forma de relación; otras, en contrapartida, abordan directamente la fase de fusión. Aquellos son los niños/as más jóvenes o las menos “osadas”, las más dependientes del adulto, las más aisladas. La agresión contra el adulto es aparentemente gratuita, sin motivo racional. Él es agredido porque es el “adulto”, símbolo de la autoridad, de la energía, de la frustración del deseo del niño. Según los autores, las expresiones de esta segunda fase son inconscientes, producciones imaginarias que expresan la manera como el consciente del niño/a siente al adulto: “este es el lobo, el león, el cocodrilo; un amenazador, devorador, que puede absorberla en su deseo”. Tiene como objetivo hacer perder el carácter sagrado del adulto. Es importante resaltar que, fuera de las sesiones, el adulto conserva el poder en lo real pero pierde su poder mítico, su poder mágico en el imaginario del niño. Esta posibilidad que ofrecemos al niño/a a través de nuestro cuerpo, símbolo de nuestro poder, no acaba con nuestro poder sobre el niño/a; sin embargo, no imponiendo más nuestros deseos, luego ella se sentirá libre para expresar los suyos.

La tercera fase, “domesticación”, fase en la que el adulto “vencido”, estirado en el suelo, los ojos cerrados (“¡Duerma, cierra los ojos!”), Dicen los pequeños. “Usted está muerto”, dicen los más viejos), ya no es peligroso, amenazador. En esta situación sim-

Los autores dicen, todavía que la “broma libre” sigue el ritmo específico de cada niña/o, en función de su etapa de desarrollo. Siguiendo este ritmo, elaboran una “estructura de evolución del juego en el niño/a”, que denominaron “fases”. Fases que no son normativas sino directrices señaladas por características particulares.

En las fases descritas, André Lapierre y Anne Lapierre indican que los niños/as establecen cierto ritual para integrar sus diferentes fases de evolución; en un sentido simbólico, los niños/as mayores sienten la necesidad de justificar su agresión, ignorando que sus motivaciones son inconscientes y apuntan a salir de la dependencia, destruyendo el poder del adulto; tienen que encontrar un motivo válido; esto marca el inicio del proceso llamado "racionalización secundaria", que da un motivo racional al comportamiento marcado por motivaciones inconscientes.

bólica, el adulto pierde su poder y el niño/a se siente libre.

En cuanto a la cuarta fase "*fusionalidad*", se observa especialmente para los niños/as más jóvenes, o más dependientes, esta es a veces la fase inicial. Para los niños que acabaron de liberar su carga agresiva, esta fase constituye una especie de regresión, de revivencia de una etapa anterior, mal superada. "Algunos objetos van a favorecer esa regresión fusional en la fase terminal post-agresiva de la sesión: las mantas, los colchones, los tejidos y el papel". Los autores hacen la observación de que cuando el niño está seguro de que el adulto ya no le impone su deseo, ya no necesita agredirlo, dominarlo; puede abandonarse a sus deseos afectivos, fusionales, sin miedo de ser "poseída/o"; puede buscar situaciones de bienestar, de calma, de placer corporal, de calor afectivo. "Para algunas, son sólo momentos de ternura, de seguridad, de refugio afectivo; para otras, cuyas necesidades son mayores, una verdadera regresión fusional, cuya profundidad es a veces impresionante". (Lapierre y Lapierre, 2002: 72)

La quinta fase, que es la "*agresividad simbólica*", André Lapierre y Anne Lapierre (2002) dicen que los placeres afectivos, fusionales llevan al niño/a a una cierta dependencia del adulto, dependencia de la que debe liberarse. De ahí el nacimiento de una nueva fase de agresividad. Sin embargo, esta nueva fase de agresividad se diferencia de la del inicio; siempre que el niño/a haya establecido con el adulto relaciones más confiadas, no necesita destruirlo; sólo desea marcar simbólicamente la distancia, señal de su independencia. Podemos observar que la agresión se convierte en un juego; un juego de provocación, de pedidos y respuestas. "El niño domina su agresividad al simbolizarla. Ya no busca lastimar,

solo finge: controla sus gestos, representa la amenaza a distancia.

La sexta y última fase, llamada de "*Juego e Independencia*": en esta fase, afirman los autores, que el adulto pasa a tener relativa importancia durante las sesiones, pues los niños/as son capaces de estructurar sus juegos, de manipular los objetos, interactuando entre sí en una atmósfera de calma, de bienestar y de relajación. El adulto no es excluido; sólo una vez por otra, es invitado a participar en las actividades que ellas construyeron o como una ayuda en la construcción que ellas mismas proponen.

En las fases descritas, André Lapierre y Anne Lapierre indican que los niños/as establecen cierto ritual para integrar sus diferentes fases de evolución; en un sentido simbólico, los niños/as mayores sienten la necesidad de justificar su agresión, ignorando que sus motivaciones son inconscientes y apuntan a salir de la dependencia, destruyendo el poder del adulto; tienen que encontrar un motivo válido; esto marca el inicio del proceso llamado "racionalización secundaria", que da un motivo racional al comportamiento marcado por motivaciones inconscientes. Revelan los autores, que el proceso aún está incompleto, pues los niños/as no se dejan engañar por su imaginario; "Es un juego", no es de verdad y que sólo más tarde, cuando adulto, que la racionalización va a imponerse con evidencia lógica de la realidad.

Nuestra contribución para el juego espontáneo

Los que trabajan con la Psicomotricidad Relacional, ya sea en la clínica o en acciones de salud preventiva, donde este último se destina al campo educativo, saben que las "fases" descritas anteriormente sufren intervencio-

nes directas de la constitución subjetiva de cada sujeto. Dicho de otro modo, el arreglo en la determinación del orden en que cada niño/a invierte en cada "fase", dependerá de su problemática individual y de sus conflictos existenciales actuales.

La creación envolviendo las ideas de André Lapierre y Anne Lapierre, en relación al tema del juego espontáneo, se dio a partir de una teoría de la práctica, a continuación, a través de la escritura, una organización conceptual. La elección metodológica adoptada de trabajo los colocó en "constante movimiento", en función de las continuas observaciones suscitadas por la práctica, obligando a trabajar con lo inusitado, a la espera de estudios más particularizados. Prácticamente, por toda la obra de André Lapierre, se ven innumerables conceptos relevantes a la espera de relectura.

En este trabajo, como un lector deseoso de que el tema del juego espontáneo en la Psicomotricidad Relacional, según lo formalizado por André Lapierre y Anne Lapierre, obtenga el relieve necesario para la comprensión integral de un concepto que alineaba de forma incisiva, que trabajan en el campo educativo, en el campo clínico y en el campo del análisis, dentro del método lapierriano.

André Lapierre (2002) dice que el juego, así como lo practica, favorece la regresión y tiende entonces a orientar, cada vez más, las transposiciones analógicas, en el sentido de los significantes primarios, colocando en pauta las imágenes parentales y respondiendo eventualmente a la cadena de significantes más arcaicos. En esa búsqueda de sentido, dice él, las teorías psicoanalíticas nos sirven de referencia.

En otro pasaje, el mismo autor comenta que de acuerdo con muchos analistas, pen-

samos que, en general, salvo excepciones, el análisis del contenido simbólico no debe ser revelado explícitamente al paciente siendo preferible ayudarlo a descubrir por sí solo, por una orientación del cuestionamiento gestual y verbal.

En el psicoanálisis infantil, André Lapierre afirma que a menudo se hace como él la hace, pues la interpretación se hace a partir de la actividad motora del niño/a y de sus contenidos analógicos; sin embargo, en el psicoanálisis, la interpretación le es dada verbalmente, constituyendo de alguna forma, una traducción en lenguaje racional del discurso gestual analógico. Él dice que no emplea ese género de interpretación verbal con niños/as y muy raramente con adultos, en el transcurso de las sesiones, y que sólo después de la sesión es que práctica la verbalización. Añade que en una dinámica regresiva de pensamiento en imágenes y actos, la reintegración por la palabra, de un pensamiento verbal, constituiría un retorno a la realidad, una ruptura de la vivencia fantasmática y del envolvimiento emocional.

Nuestra técnica, si es que hay una, afirma él, es la de responder al niño/a - y al adulto - del mismo modo analógico y no verbal. "Partiendo de mi interpretación, doy conscientemente al objeto, a la acción, a mí mismo, el significado idéntico que el otro le atribuye conscientemente y/o inconscientemente, y actúo en consecuencia. Entro en el juego de la metáfora. Nuestro diálogo se sitúa entonces fuera de la realidad, en el mundo del imaginario que él creó y donde me junté a él. Este mundo está relacionado con su inconsciente, y es a este último que me dirijo. Si el diálogo logra establecerse en este nivel, nuestra relación, que no era al principio nada más que un juego analógico superficial, se transforma en una comuni-

La elección metodológica adoptada de trabajo los colocó en "constante movimiento", en función de las continuas observaciones suscitadas por la práctica, obligando a trabajar con lo inusitado, a la espera de estudios más particularizados.

Nos preguntamos: ¿qué hay tan especial en el juego espontáneo para los seres humanos? Dolto (2007) afirma que privar a un niño/a de jugar significa privarle del placer de vivir.

cación profunda con contenidos afectivos y emocionales. (Lapierre, 2002: 158-159)

André Lapierre llega a la conclusión de que la metáfora que sirvió de punto de partida deja de ser un proceso intelectual, donde el significante analógico tiende a invadir todo el campo relacional, con sus connotaciones fantasmas, primarias, arcaicas, donde la realidad se “humo” en beneficio de lo imaginario.

Nos preguntamos: ¿qué hay tan especial en el juego espontáneo para los seres humanos? Dolto (2007) afirma que privar a un niño/a de jugar significa privarle del placer de vivir. Dice además, que en las tumbas de niños/as de los tiempos prehistóricos que se descubren hoy, existían tales juegos específicos de los bebés de los hombres, los bebotes de los hombres, niñas o niños. “Valor y placer, metáfora del deseo se conjugaban diferentemente, conforme al destino procreador futuro del niño/a que, con amor, sus padres enterraron con sus juguetes preferidos” (Dolto, 2007: 113).

Por su parte, Huizinga (2014) en *Homo Ludens*, dice que “El juego es el hecho más antiguo que la cultura, pues ésta, incluso en sus definiciones menos rigurosas, presupone siempre a la sociedad humana; pero los animales no esperaron que los hombres les iniciaran en la actividad lúdica. Es posible afirmar con seguridad que la civilización humana, no añadió característica esencial alguna a la idea general del juego. Los animales juegan como los hombres” (Huizinga, 2014, p.3).

El autor comenta que, desde ahora, encontramos aquí un aspecto muy importante: incluso en sus formas más simples, al nivel animal, el juego es más que un fenómeno fisiológico o un reflejo psicológico. Supera los límites de la actividad puramente física

o biológica. Es una función significativa, es decir, encierra un determinado sentido. En el juego hay algo “en juego” que trasciende las necesidades inmediatas de la vida y confiere un sentido a la acción. (HUIZINGA, 2014, P.3-4)

En el caso de Huizinga (2014, p.4), tenemos que “todo juego” significa algo. No se explica nada llamando “instinto” al principio activo que constituye la esencia del juego; llamándolo “espíritu” o “voluntad” sería decir demasiado. Sea cual sea la manera como lo consideren, el simple hecho de que el juego encierra un sentido implica la presencia de un elemento no material en su propia esencia”.

Por su parte, Maturana y Zöller (2011) afirman que, en la historia de la humanidad, las emociones preexisten al lenguaje, como modos distintos de moverse en la relación y que son constitutivos de los animales. Cada vez que distinguimos una emoción en nosotros mismos o en un animal, hacemos una apreciación de las acciones de ese ser. En el caso de la psicomotricidad relacional, André Lapierre y Anne Lapierre, al optar por el juego espontáneo como prevalencia en la Psicomotricidad Relacional, defienden el juego espontáneo como una base primordial para la formación del psiquismo humano, espejo de lo vivido emocional, traducido por las experiencias arcaicas (diremos que el concepto debe ser entendido no sólo como “tiempos remotos”, sino como experiencias emocionales presentes del orden del inamovible); de ahí la defensa de lo no verbal.

Nasio (2009) se pregunta: ¿de qué problema el concepto de imagen inconsciente del cuerpo es la solución? Responde con otras preguntas: ¿Cómo entrar en comunicación con el inconsciente de un joven paciente cuyas palabras, dibujos, bromas y actitudes

“Valor y placer, metáfora del deseo se conjugaban diferentemente, conforme al destino procreador futuro del niño/a que, con amor, sus padres enterraron con sus juguetes preferidos” (Dolto, 2007: 113).

corporales no sugieren ningún gancho? ¿Cómo entrar en la cabeza de un niño/a, instalarse en ella, conocerla desde dentro, hacerla vivir en sí hasta sentir la emoción que la confunde, pero que ella no siente? Y, una vez establecida la comunicación, ¿cómo encontrar las palabras necesarias para consolarla de su sufrimiento? “(NASIO, 2009: 18)

La respuesta que Nasio postula, es que detrás de las palabras, de los dibujos, de las bromas y de las actitudes del niño/a, existe un lenguaje muy especial que permite al psicoanalista y al pequeño paciente comunicarse profundamente. Él pregunta: ¿Qué lenguaje es ese? ¿Qué código hay que conocer para hablarle? “(NASIO, 2009, p. 18)

La cuestión es saber qué lenguaje especial es el que Nasio nos habla. Él dice: creemos que las sensaciones vividas por ese niño/a cuando era bebé quedaron impresas en su inconsciente y organizadas en un lenguaje corporal, mudo e impenetrable, que podemos - nosotros, psicoanalistas - intentar captar, traducir y hablar. Un lenguaje de sensaciones experimentadas por el niño/a desde su vida fetal hasta los tres años de edad. Lengua arcaica que el pequeño paciente de hoy, el que está allí, presente en la sesión, habla con su cuerpo sin saber que habla. (NASIO, 2009, p. 18-19)

Con el mismo autor, veremos que un niño/a habla indirectamente, dibujando, agitándose, jugando y, lo principal, habla ese lenguaje a través de los síntomas que hicieron a sus padres llevarla a la consulta. Añade: ya se trate de ese niño/a de cinco años sentado frente a nosotros, tanto de un paciente adulto o de nosotros mismos, hablamos todos el lenguaje de las sensaciones vividas anteriormente en nuestro cuerpo de niño/a, hablamos sin nunca tener conciencia de ello.

A título de conclusión

Nos diremos con André Lapierre y Acourturier (1984), que sólo existimos en la medida en que tenemos la posibilidad de comunicarnos con los seres y las cosas que nos rodean, es decir, de un lado establecer relaciones significantes con nuestro cuerpo, sus sensaciones y sus producciones, y de otro, con lo que es exterior a él. El establecimiento de estas relaciones depende, ante todo, del deseo y del placer de comunicarse.

Aún con los mismos autores, afirmaremos que el niño/a hasta los dos años no tiene acceso al lenguaje y al pensamiento verbal; es necesario realmente admitir que la personalidad (y sus perturbaciones) se estructura a partir de una vivencia esencial psicomotora, vivencia que los adultos, seres de lenguaje y de lógica, tenemos alguna dificultad de imaginar, pues la vivencia está hecha de sensaciones, connotaciones tónicas-afectivas y emocionales no conceptualizadas.

La vivencia por no poder ser conceptualizada, es inaccesible al pensamiento verbal. El discurso verbalizado no alcanza las capas profundas de la personalidad, a no ser excepcionalmente, cuando se recrea la emoción corporal a través de la situación transferencial. Para que se pueda entrar en comunicación directa con las estructuras originales de la personalidad, y tal vez así poder modificarlas, es necesario hablar otro lenguaje; un lenguaje corporal, psicomotor y psicotónico. Es necesario recrear a este nivel las cargas emocionales del diálogo inicial con el cuerpo del otro. La oposición interna/externa, en ese nivel de desarrollo, es una ilusión que el observador adulto proyecta en la situación”.

El juego espontáneo, en la Psicomotricidad Relacional, envuelve todo el espacio

La vivencia por no poder ser conceptualizada, es inaccesible al pensamiento verbal. El discurso verbalizado no alcanza las capas profundas de la personalidad, a no ser excepcionalmente, cuando se recrea la emoción corporal a través de la situación transferencial.

El juego espontáneo, tal cual practicado en la Psicomotricidad Relacional, no se trata de un "laissez-faire", o sea, dejar la "cosa rodar" sin criterios y sin fundamentos.

vivencial del niño/a, envolviendo el sentir y el no sentir, un espacio entre lo interno/externo en una dimensión que extrapola la acción del juguete y del juego, revistiéndose de significaciones que por el carácter lúdico, apoyados en la relación del amor transferencial, permite el desbordamiento de sentidos, consolidado por la asociación simbólica, donde el placer y el dolor vivenciados en el transcurso del juego espontáneo, entre "continente/contenido" se alternan dialécticamente. "De nuevo es útil apelar a la ayuda del concepto de inclusiones recíprocas, dado que la relación entre el contenido y el continente que descubrimos, es totalmente reversible. Del mismo modo que coloca un objeto dentro de otro, puede recolocar esos elementos al revés; la afirmación preconsciente de que el continente debe ser mayor de lo que el contenido no tiene validez".

El juego espontáneo en la Psicomotricidad Relacional, se reviste de singularidades relevantes por la asociación simbólica que pone en relieve "continente/contenido", "dar/recibir" que se vuelve "envolvente". El psicomotricista relacional y su cliente viven una proximidad común -de dos- donde el análisis de los contenidos transferenciales tiene una gran pertinencia. En el campo transferencial, se repite un destino que no es el mejor cuando el analista impone demasiado, cuando es él quien da la interpretación al paciente a través de una imposición prematura, apoyada en el esquematismo psicológico dar/recibir, que la teoría de la comunicación utiliza sin darse cuenta, que posee un lugar común. Es necesario notar, que el lugar común -de dos-, tiene funciones definidas entre psicomotricista/cliente, siendo estos, reversibles, para que

no se tenga, asegura Rodulfo (1999: 111): "La consecuencia es que el paciente constituyó, si está permanentemente borroso. Es el analista quien lo "llena" con sus palabras; el paciente no crea, no participa en la producción de las interpretaciones; el proceso entero queda alejado del analítico, fundado en un espacio transicional, donde no se sabe bien, ni interesa de quién es la interpretación; se puede decir, aproximadamente, que se armó entre los dos, pero no reconoce unívocamente a un autor".

El juego espontáneo, tal cual practicado en la Psicomotricidad Relacional, no se trata de un "laissez-faire", o sea, dejar la "cosa rodar" sin criterios y sin fundamentos. El juego espontáneo, según Lapierre (2002), se incorpora en una dimensión regresiva, constituyéndose entre lo consciente y lo inconsciente, por una interfaz, un espejo en el que se reflejan, al mismo tiempo los comportamientos de la vida real y los conflictos inconscientes que los sostienen, superponiéndose la realidad y el imaginario, donde se reencuentran las dos partes de la personalidad, habitualmente separadas por la división del ego.

Concluimos con Lapierre (2002), enfatizando que la función del psicomotricista relacional es ser un traductor que sabe comprender, hablar el lenguaje corporal analógico, traducirlo en un lenguaje digital, conceptual, accesible a su corteza, sin embargo, ni por eso, comunica verbalmente a su cliente, guardándola para sí hasta elaborar una respuesta consciente que retraducirá en analógica corporal como respuesta, permitiendo, mientras mantenga la relación en el plano no verbal, controlarla y orientarla según lo que él puede percibir como las necesidades del otro.

Bibliografía

- DOLTO, Françoise. *As Etapas Decisivas da Infância*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 288 p.
- HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens*. 8. ed. São Paulo: Perspectiva S.a., 2014. 246 p.
- LAPIERRE, André; AUCOUTURIER, B. *Fantasmagorias Corporais e Prática Psicomotora*. São Paulo: Editora Manole, 1984. 139 p.
- LAPIERRE, André; LAPIERRE, Anne. *O Adulto diante da criança de 0 a 3 anos: Psicomotricidade relacional e formação da personalidade*. Curitiba - Pr: Ufpr, 2002. 166 p.
- MATURANA, Humberto; VERDEN-ZOLLER, Gerda. *Amar e Brincar: Fundamentos esquecidos do humano*. 3. ed. São Paulo: Palas Athena, 2011. 263 p.
- NASIO, J.-d.. *Meu Corpo e suas Imagens: Não somos nosso corpo em carne e osso, somos o que sentimos e vemos de nosso corpo*. Rio de Janeiro: Zahar Jorge Zahar Editor, 2009. 180 p.
- RODULFO, Ricardo. *O brincar e o significativo – um estudo psicanalítico sobre a constituição precoce*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990. 179 p.



Vínculo y psicomotricidad

Anna Luna Muns **Introducción**

Licenciada en Pedagogía Terapéutica. Terapeuta psicomotriz. Formadora de psicomotricistas de l'AECA/ASEFOP. Socia de la APP.

“La especificidad de la psicomotricidad se encuentra en esta capacidad de encuentro con el otro en un estadio arcaico que pone en juego todos los procesos emocionales anteriores a la constitución del lenguaje”
(Cori Camps).

Aprovechando la demanda que me hicieron mis compañeros de Luzaro al pedirme una conferencia sobre el vínculo en la práctica psicomotriz terapéutica, dentro de las jornadas que organizaron en Vitoria los días 29 y 30 de noviembre y 1 de diciembre, voy a re-elaborar esta conferencia convirtiéndola en un artículo para nuestra estimada revista de psicomotricidad. De esta forma y con mi más sentida humildad, pretendo compartirla con las personas interesadas en la terapia psicomotriz.

Voy a intentar transmitir lo que yo he podido conocer sobre el vínculo a lo largo de los años de trabajo con los niños y sus familias; años que se han desarrollado en el marco de la Atención Temprana en Cata-

luña. Son niños que se encontraban entre los 0 y 6 años de edad, a los que atendía desde el abordaje de la terapia psicomotriz, en unas edades en las que el cuerpo es el principal representante de la incipiente vida psíquica y emocional del niño.

Para adentrarnos en la relación terapéutica, es imprescindible establecer un vínculo con el niño y sus figuras referentes. Construimos este vínculo paulatinamente a partir de las sesiones y dentro de un marco que asegure las condiciones necesarias para que todo ello se vaya creando. Este es nuestro **setting**: un encuadre que crea condiciones seguras para expresar los conflictos que originan la demanda de ayuda con la que vienen los padres.

Creamos una relación única con cada uno de los niños y padres que vienen a nuestro espacio de psicomotricidad: Nos implicamos en una relación emocional única que construimos a lo largo del trabajo terapéutico.

Vínculo

En primer lugar, voy a citar algunos autores que han teorizado sobre el vínculo

Vínculo y psicomotricidad

y que me han ayudado a comprender la importancia que este tiene en la intervención psicomotriz terapéutica:

John Bowlby: psiquiatra y psicoanalista inglés, desarrolló la teoría del vínculo y puso especial atención en los cuidados basados en la relación, reconociendo que desde estas primeras relaciones se crea un vínculo, base de su crecimiento como individuo y núcleo de sus posteriores relaciones, que le acompañan durante toda su vida. Para todo ello tiene que construir un vínculo seguro con sus figuras referentes.

Henry Wallon: psicólogo francés, nos habló de la importancia del tono en la relación y del tono como transmisor de las emociones; por lo tanto, de la íntima conexión entre el tono muscular y las emociones. Las emociones que surgen de estas primeras relaciones, que tienen sus raíces en el cuerpo, dejan huellas (engramas) en el cuerpo del niño, que impactan en su desarrollo neurológico y en la construcción de su psiquismo.

Julián de Ajuriaguerra: psiquiatra vasco, introdujo el término de “diálogo tónico”. El adulto y el recién nacido establecen las primeras relaciones a partir del cuerpo. La madre está expuesta a las tensiones que le genera el malestar del bebé: solo cuando consigue calmarlo, puede también sentir su propio bienestar. Para conseguirlo es importante conseguir este diálogo tónico, del que surge la relación placentera entre la madre y el bebé.

Bernard Aucouturier: psicomotricista francés, siguiendo el saber de grandes maestros, continuó estudiando para dar sentido a lo que descubría en las sesiones de psicomotricidad. Creó una terminología específica de la Práctica Psicomotriz, basada en términos psicoanalíticos, como

angustias arcaicas, engramas, fantasmas de acción, resonancias tónico-emocionales, etc. Resaltó la función aseguradora del juego, partiendo de que el bebé se asegura primero en relación con la madre y se reasegura más tarde con el juego. Hablamos de aseguración frente a las angustias arcaicas y de re-aseguración frente a la angustia de separación. Todo ello en el camino de la construcción de la identidad y el proceso de individuación.

Myrta Chokler: fonoaudióloga, psicóloga y psicomotricista argentina, desarrolló toda una teoría sobre los organizadores del desarrollo, nombrando el vínculo de apego como uno de los básicos para el desarrollo armónico del sujeto.

Todos ellos afirman que el cuerpo es el protagonista del vínculo; y que en las relaciones que tendrá el individuo durante su vida, hallaremos huellas de las primeras relaciones establecidas con la madre.

Psicomotricidad: mi experiencia

Un momento inicial para construir una historia de relación: los padres

Voy a detenerme en la importancia de la vinculación con los padres y el trabajo a realizar con ellos. La experiencia me ha llevado a trabajar directa e intensamente con los padres de los niños que vienen a la terapia psicomotriz. El resultado del trabajo con el niño viene determinado por la alianza terapéutica que establezco con la familia. Esto conlleva establecer una relación de colaboración con ellos, porque mi experiencia me dice que esa colaboración determinará el resultado obtenido durante toda la intervención terapéutica.

En realidad, esto es algo común a todas mis compañeras del equipo interdisciplinar (fisioterapeutas, logopedas, neuró-

La experiencia me ha llevado a trabajar directa e intensamente con los padres de los niños que vienen a la terapia psicomotriz. El resultado del trabajo con el niño viene determinado por la alianza terapéutica que establezco con la familia. Esto conlleva establecer una relación de colaboración con ellos, porque mi experiencia me dice que esa colaboración determinará el resultado obtenido durante toda la intervención terapéutica.

Para adentrarnos en la relación terapéutica, es imprescindible establecer un vínculo con el niño y sus figuras referentes.

Anna Luna Muns

La expresividad corporal, los gestos, el tono de voz, el exceso o déficit de movimiento o de palabra. Todo ello se pone en juego en la sala, para acompañar al niño en sus iniciativas y propuestas.

Al entrar acompañado, el niño se siente más seguro en este ambiente desconocido, evidenciando así que todos formamos parte de esta alianza terapéutica, imprescindible para garantizar la buena marcha de la ayuda. La presencia de los padres en la sala me aporta un conocimiento más amplio del que me dieron en la entrevista inicial.

logas, psicólogas, trabajadoras sociales, otras psicomotricistas). Por esta alianza terapéutica destinamos nuestro tiempo de supervisión de equipo a desarrollar todos los temas que tienen que ver con la familia, camino que hemos desarrollado durante todos estos años con nuestro maestro Guillem Salvador i Beltrán, psiquiatra especializado en temas de familia.

Como psicomotricista del servicio, reconozco mis estrategias específicas para vincularme con la familia, lo que también pasaba por la vía corporal. Sobretudo, porque tenía que establecer una complicidad para ayudar al niño: el cuerpo está presente en todas sus facetas, mostrando nuestras propias tensiones, resistencias, excesos... desde unos mecanismos más inconscientes. La expresividad corporal, los gestos, el tono de voz, el exceso o déficit de movimiento o de palabra. Todo ello se pone en juego en la sala, para acompañar al niño en sus iniciativas y propuestas.

Las primeras entrevistas

Antes del primer encuentro con el niño, realizo las primeras entrevistas con los padres que me hablan de su hijo, de su preocupación o de las de los profesionales que les han derivado. Es ya desde estas primeras entrevistas cuando se inicia el trabajo terapéutico. Cuando vengán en los próximos encuentros a acompañar a su hijo, estas primeras entrevistas repercuten en su forma de acompañarle y, por tanto, en cómo el niño se prepara para entrar en un espacio y con una persona desconocida para él. A partir de su diálogo tónico, los padres le transmiten una forma específica de entrar en la sala: curiosidad, confianza, inseguridad, etc.

Y a pesar de que tengo algunos condicionantes previos (informes, anamnesis,

etc.), procuro mantener la mente abierta a las posibles sorpresas que me produzca este niño. Es así como empiezo mis primeras observaciones, en las que constato la importancia de la presencia de los padres.

Las primeras observaciones

Al entrar acompañado, el niño se siente más seguro en este ambiente desconocido, evidenciando así que todos formamos parte de esta alianza terapéutica, imprescindible para garantizar la buena marcha de la ayuda. La presencia de los padres en la sala me aporta un conocimiento más amplio del que me dieron en la entrevista inicial.

Esta presencia me permite establecer una relación tónico-emocional con ellos, en un lugar en donde el cuerpo es protagonista y en el que nos mostramos globalmente. Los psicomotricistas sabemos y hemos experimentado que la relación a partir del cuerpo favorece la aparición de las emociones y, por tanto, la vinculación se hace de forma más fluida, vívida e intensa.

El trabajo de la demanda

¿Como vamos a reconvertir esta demanda inicial? Siempre a partir de una relación entre ellos y nosotros: una relación de confianza (a ciegas) que va a ir fortaleciéndose a partir de la vinculación con la familia.

La confianza en el niño es lo primero que debo transmitir a los padres cuando nos traen a su hijo, preocupados por todo lo que “no hace”, pidiéndome en muchas ocasiones que arregle aquello que no funciona, que para eso soy la terapeuta.

Rescato de este niño todas las capacidades que me muestra, dándole un valor, emocionándome con este encuentro. La con-

Vínculo y psicomotricidad

xión emocional me permite la vivencia de resonancias tónico-emocionales que sentimos todos los que nos hallamos en la sala: niño, padres y terapeuta.

Lo vamos a ir compaginando con la palabra, los padres nos preguntan, nos transmiten sus dudas y preocupaciones, mientras el niño puede tomar iniciativas en una sala que ya ha descubierto como un lugar que le es propio. Tengo una atención latente, y una atención más selectiva durante estas sesiones.

Trastornos del vínculo

“Recibir al niño tal como es en su agitación motriz, en sus pulsiones agresivas, en sus rechazos, en sus inhibiciones, puede ser considerado como un factor esencial de apertura para su propio cambio”
(Bernard Aucouturier).

Cuando vienen unos padres a pedir ayuda al servicio de atención temprana, es frecuente encontrar algunos fallos en estas primeras historias de relación; el vínculo está fragilizado, y el diálogo tónico no siempre ha conseguido contener y transformar las angustias arcaicas.

Voy a puntualizar que no es que la familia tenga la culpa de las dificultades que tiene su hijo, pues son múltiples las causas que pueden dificultar este diálogo tónico del que nos hablaba Ajuriaguerra.

Pueden originarse en cualquiera de las dos partes: podemos pensar que no ha sido un niño deseado o quizá tan deseado que no ha cumplido las expectativas; o quizás, ha nacido antes de tiempo, aspecto que ha culpabilizado también a la madre. En cualquier caso, una parte influye de pleno a la otra.

Para el niño que viene desbordado de impulsividad, encontrar un espacio donde puede moverse sin tener que seguir unos mandatos previos, un espacio disponible para su conquista a partir de la experimentación, suele ser un gran atractivo.

Puedo encontrarme con niños sin ninguna conciencia de peligro, al lado de unos padres que se hacen cargo de todos los riegos, evitando que el niño se accidente. Esto ya me indica una relación basada en la dependencia y en la indiferenciación, donde el vínculo es frágil y, por consiguiente, no ha sido posible hacer una buena separación. En la mayoría de las ocasiones, son padres fatigados, siempre en estado de alerta y sin poder confiar en la iniciativa de su hijo. Son relaciones cargadas de ansiedad, ansiedad que también se instala en el niño.

Mi técnica ayuda al niño para que pueda “caerse sin hacerse daño”, pero pasando por la vivencia de un miedo soportable que, hasta ahora, sus papás le habían evitado. La presencia de los padres en estas circunstancias también me permite acompañarles para convertir esos miedos, para ellos insoportables, en muestras de fortaleza de su hijo, cuando asume los “escarmientos” imprevistos. En la medida en que este niño tome conciencia del peligro, tendrá en cuenta los límites necesarios para su seguridad.

Otros niños que son realmente difíciles, son los que se presentan sin ningún deseo, inhibidos en su actividad. En muchas ocasiones, vienen acompañados de unos papás que se adaptan a sus exigencias, que hacen por ellos, colocándose en una posición simétrica que les impide diferenciarse. Aquí el vínculo también se construye desde la fragilidad: son niños que no han podido separarse para explorar lo

Cuando vienen unos padres a pedir ayuda al servicio de atención temprana, es frecuente encontrar algunos fallos en estas primeras historias de relación; el vínculo está fragilizado, y el diálogo tónico no siempre ha conseguido contener y transformar las angustias arcaicas.

Mi técnica ayuda al niño para que pueda “caerse sin hacerse daño”, pero pasando por la vivencia de un miedo soportable que, hasta ahora, sus papás le habían evitado.

Anna Luna Muns

que les rodea y ser realmente creativos; o quizás los padres se han sentido inseguros ante la distancia que podían tomar para empezar a “separarse”.

En estos casos los propios padres solían reclamarme como un “impulsor-motor” del deseo de su hijo, sin confiar en las propias capacidades del niño. Les era difícil percibir que, en realidad, el niño no había tenido la oportunidad de encontrarse con un espacio vacío que llenar desde su propio deseo: solo partiendo de sus experiencias, podría empezar a desear lo que más le satisficiera.

Con estas experiencias, que tienen un encuadre y un ritmo programado, creamos una relación significativa entre el niño, sus padres y yo misma; es decir, un vínculo significativo para adentrarme en los núcleos más profundos de este sujeto, sin olvidarme del rol de sus padres, como principales protagonistas de su desarrollo.

Este acompañamiento facilita al niño realizar un proceso vivenciado, que puede extrapolar a su cotidianidad, fuera de la sala. Así mismo, los papás pueden transformar su actitud en más abierta y de confianza, para ofrecer a su hijo nuevas oportunidades y vivencias.

Este primer camino, vivido conjuntamente con los padres y el niño, nos lleva a un vínculo muy intenso. Siempre me esmero en poner en evidencia los puntos fuertes y avances de su hijo, los esfuerzos que realiza, y no solo los resultados obtenidos; en definitiva, el recorrido de su crecimiento personal.

En cuanto a ellos mismos, sin pretender enseñarles a ser padres, pongo de relieve sus capacidades para ir disminuyendo las dificultades con las que venían inicialmente, capacidades que hemos ido descu-

briendo en este camino compartido. También intento contener la ansiedad que les surge frecuentemente cuando piensan en el futuro de su hijo, situándonos en el presente y valorando los pequeños pasos de cada día: por pequeño que sea el cambio, siempre lleva consigo una expectativa de que alguna cosa puede moverse y avanzar.

Cuando hay una causa estructural

“Las características del niño activan, modelan y sostienen las conductas de apego de la madre”
(Myrtha Chockler).

Llegan a la sala niños que han nacido con patologías neurológicas, niños que han vivido en su cuerpo el dolor, que no confían en las relaciones que implican el contacto corporal, porque viven con fragilidad; por lo tanto, su subjetivación también es de fragilidad y dependencia. Una relación con el adulto construida sobre esta fragilidad y dependencia, no permite pensar en una separación que lleve a la autonomía.

Los trastornos de la relación se hacen evidentes frecuentemente alrededor de los 18 meses. Los síntomas más comunes en el niño son la inexistencia de la atención conjunta, las alteraciones en el lenguaje, la evitación de la mirada, y los rituales difíciles de modificar, entre otros. Todo ello provoca importantes desajustes en la relación con los padres. Esta situación es realmente angustiada para los padres, que acostumbran a sentirse culpables pensando que son el origen de las dificultades de su hijo. Generalmente no existe un diagnóstico médico que explique la aparición de estos trastornos.

Para los padres es difícil realizar la crianza desde el placer, y pueden perder la esperanza de conseguir ser unos buenos

Con estas experiencias, que tienen un encuadre y un ritmo programado, creamos una relación significativa entre el niño, sus padres y yo misma; es decir, un vínculo significativo para adentrarme en los núcleos más profundos de este sujeto, sin olvidarme del rol de sus padres, como principales protagonistas de su desarrollo.

Vínculo y psicomotricidad

padres. La preocupación y el desasosiego llevan a unas tensiones que no facilitan la escucha y el ajuste.

Es difícil acercarnos a estos niños a partir del cuerpo, por lo que el objeto se convierte en un mediador para entrar en relación. Así, el cuerpo va siguiendo al objeto y se va abriendo a nuevas experiencias que lo llevan al placer y a las emociones; unas emociones que vivirán en primera persona y con el otro: el juego abre a la relación y la comunicación, acercándoles a la experiencia del placer corporal compartido.

Mi presencia, mi atención, mi reconocimiento, permiten al niño reconocerse en mi mirada, en mis palabras, en mi tono y en la emoción que me hace sentir que se vaya descubriendo como sujeto de sus acciones. Las que le provocan placer, serán deseadas nuevamente y, por consiguiente, repetidas, interiorizadas, y por lo tanto, le ayudarán a crecer.

El vínculo creado permite el desarrollo de las potencialidades del sujeto, sean las que sean, a pesar de que sigan existiendo límites insalvables.

Cuando los padres están en la sala, se sorprenden de estas capacidades que aparecen y pueden resaltar las iniciativas que su hijo va teniendo en su cotidianidad. La emoción se comparte entre los adultos y llega al niño, aunque no siempre puede expresarlo de forma clara.

Vinculación y juegos de re-aseguración profunda

Son juegos de relación con el adulto y de contacto corporal. Como ya he dicho, conseguimos el vínculo, a partir de “resonar tónico-emocionalmente” en la sala, lo que nos va a dar paso a y tener experiencias de juegos de re-aseguración profunda.

Al inicio de la relación terapéutica notamos las resistencias, defensas al fin y al cabo, que el niño ha ido organizando para sostenerse en su sufrimiento cuando no ha conseguido contener sus angustias arcaicas. Aparentemente pueden parecer niños que no tienen miedo a nada; incluso con una vivencia relativa del dolor.

Una confusión entre la propiocepción, interocepción y exterocepción hace que no existan unos límites claros entre el dentro y el fuera, entre el yo y el otro. Esto se traduce en una gran desconfianza a todas las sorpresas, a todo lo no controlado. Solo conseguiremos acercarnos a ellos a partir de la creación de un vínculo seguro, y lograrlo no es tarea fácil: lleva un tiempo casi siempre superior al deseado.

Pasarán muchas sesiones en las que tengo que estar a su lado para que pueda moverse y sienta garantizada mi presencia y mi conexión emocional, poniendo de relieve su protagonismo, mostrándole que él puede escoger, buscar los límites, jugarlos hasta llegar a asustarse. Tendrá que constatar que siempre estaré para acompañarle en las experiencias menos placenteras y para recogerle en su malestar o su miedo. También para contenerle en las experiencias de equilibrio-desequilibrio en las que juega su globalidad corporal, y pasar del sentimiento de fragmentación, de pérdida de límites corporales, que tanto le ha angustiado, a vivirlo contenido por el adulto que está atento y presente. Así puede repetir la experiencia de pérdida y reunificación del cuerpo, hasta que vaya integrando progresivamente y consiguiendo vivir el placer des de su propia experiencia.

Estas vivencias compartidas provocan unas transformaciones tónico-emocionales en el niño y un cambio importante en sus relaciones con los demás. Las re-

Mi presencia, mi atención, mi reconocimiento, permiten al niño reconocerse en mi mirada, en mis palabras, en mi tono y en la emoción que me hace sentir que se vaya descubriendo como sujeto de sus acciones. Las que le provocan placer, serán deseadas nuevamente y, por consiguiente, repetidas, interiorizadas, y por lo tanto, le ayudarán a crecer.

Los psicomotricistas no estamos exentos en poner límites ante peligros reales. El niño los tolerará siempre que hayamos conseguido una vinculación lo suficientemente segura como para no romper la confianza depositada en el otro.

sonancias tónico-emocionales recíprocas que provocan estas experiencias de juego, provocan un nivel de confianza tal que le permiten al niño recibir del otro; tolerar momentos de frustración y transformarse en un ser de acción capaz de manifestar sus emociones; evolucionar en su conquista motriz liberándose así de sus angustias; situarse, en fin, en el placer de la conquista sensoriomotriz.

Los psicomotricistas no estamos exentos en poner límites ante peligros reales. El niño los tolerará siempre que hayamos conseguido una vinculación lo suficientemente segura como para no romper la confianza depositada en el otro. Si no me asusto ante sus desbordamientos emocionales y los excesos de su impulsividad, sentirá mi fortaleza. Sostener los mo-

mentos de conflicto, hacerle sentir mi resistencia ante su ataque, contribuirá a la construcción de este vínculo seguro.

Como he afirmado al inicio, cada uno de los casos atendidos en terapia psicomotriz es único como único es el recorrido construido por cada uno de los niños y sus familias. Lo común en todos es la implicación del cuerpo en estas sesiones, un cuerpo que despierta las emociones, que moviliza el mundo interior de todos los que estamos resonando tónico-emocionalmente en la sala de psicomotricidad.

Y finalmente, acabo estas líneas con la expresión de mi reconocimiento a cada uno de los niños y familias con quienes he podido compartir, “resonar” estas experiencias que tanto me han aportado en mi vida profesional y personal.



El proceso de maduración en las primeras edades

En este artículo, quiero hacer referencia a los autores que para mí son significativos en la contextualización teórica del proceso de maduración en estas primeras edades, y que nos facilitan a los profesionales de la psicomotricidad el acceso al sentido de la expresividad motriz. La intervención del adulto psicomotricista en la sesión, es un reflejo del acompañamiento que los adultos referentes hacen a los niños y niñas en su proceso de crecimiento.

Me referiré a tres momentos importantes en este proceso de maduración:

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

El establecimiento del vínculo

Myrtha Chokler (1) se refiere a él como el primer organizador de la estructura psíquica de la persona:

“El niño desde el nacimiento es competente para establecer relaciones afectivas con el entorno. Los lazos primordiales con los adultos que lo cuidan constituyen el vínculo de apego (J. Bowlby, 1976). Su función es proteger, contener, sostener y tranquilizar al niño en su contacto con el mundo, que,

por ser nuevo y renovado permanentemente, le despierta curiosidad, interés y también inquietud, alarma y ansiedad”.

“La constitución del vínculo de apego, con sus cualidades de mayor o menor firmeza, estabilidad y solidez, se realiza cuerpo a cuerpo desde las primerísimas impresiones, a través del olfato, el tacto, el contacto, la tibieza, la suavidad, los movimientos, los mecimientos, la mirada, los arrullos, la sonrisa y la voz, que quedan ligadas al placer por la satisfacción de las necesidades biológicas y afectivas. La presencia indispensable del otro unifica la sensualidad dispersa y el espejo expresivo que el rostro y todo el cuerpo del adulto devuelve al niño, va otorgando sentido y significación a la sensorialidad y a la motricidad desordenada”.

“La falta de sostén físico y emocional, de contención, ataca su frágil estado de inte-

Josep Rota Iglesias

Psicólogo,
psicomotricista
y formador de
psicomotricistas

gración, de unificación, provocando sensaciones caóticas de desborde y de disgregación de sí, con una activación excesiva de las ansiedades primitivas, que han sido descritas, entre otros, por D. W. Winnicott (1958):

“Al principio de la vida, el protoinfante necesita por ello mucha proximidad con los adultos significativos, calma y comprensión. A partir de la sensación de seguridad, de contención y confianza que ellos le proveen va a poder abrirse y volcarse hacia el mundo circundante o encerrarse intentando defenderse de él”.

En el terreno de la clínica, la observación de las alteraciones del vínculo ha propiciado la definición de una tipología de trastornos, descrita por Barudy, J. y Dantagnan, M. (2):

- Trastorno del apego inseguro evitativo
- Trastorno del apego inseguro ansioso-ambivalente
- Trastorno del apego inseguro desorganizado

La intersubjetividad

Autores referentes: Winnicott, Trevarthen, Stern, Grupo de Boston (psicoanalistas relacionales), entre los que destaco a Ramón Riera.

La intersubjetividad primaria y secundaria

Liliana Ráez, en un magnífico artículo (3), hace referencia a estos procesos de maduración:

“La estructura de interacción temprana, se forma a partir de las acciones biológicas que el bebé emite, sensaciones y experiencias de funcionamiento del cuerpo, que la madre irá decodificando y semantizando, devolviéndoselas en palabras y acciones.

Winnicott reconocía la importancia de la adaptación de la madre “suficientemente buena” a las necesidades del bebé y destacaba la manera como ésta llevaba a cabo el sostenimiento físico y emocional (holding) y la manipulación (handing) del mismo, como elemento fundamental para la estructuración del psiquismo”.

“La intersubjetividad primaria es el encuentro que se da dentro de patrones de relación no verbales, localizados en registros corporales y afectivos, coreográficos (movimientos) y sobretodo cinestésicos (experiencias del self de estar con el otro); que sirven como pilar para que el niño logre desarrollar más tarde las formas verbales simbólicas de comunicación, que tienen que ver con el lenguaje y la inmersión al mundo social”.

“El establecimiento del lenguaje y la comunicación parece ser esencialmente intersubjetivo e interactivo y el significado parece constituirse a partir de una respuesta frente a la acción del bebé, en el marco de la interacción. La constitución del triángulo adulto-niño-objeto, en el sentido de solicitar la acción del otro, así como de dejarlo intervenir, son modalidades de compartir intenciones y significados de la actividad, lo cual favorece el despliegue de la conexión intersubjetiva secundaria (Trevarthen, 1977)”.

“El niño irá reconociendo gradualmente su mundo, su pertenencia e irá sintiéndose acogido en sus procesos internos que incluyen separación, individuación y diferenciación. Todo esto dentro de una relación armónica y emocionalmente equitativa, como el baile acompasado planteado por Daniel Stern”

“Entre la no integración y la integración, se da la transicionalidad, que sería el espacio

En el terreno de la clínica, la observación de las alteraciones del vínculo ha propiciado la definición de una tipología de trastornos, descrita por Barudy, J. y Dantagnan, M. (2):

- Trastorno del apego inseguro evitativo
- Trastorno del apego inseguro ansioso-ambivalente
- Trastorno del apego inseguro desorganizado.

intersubjetivo, el espacio potencial, en donde tiene lugar el juego y donde surgirá el objeto transicional que acompañará y hará más llevadera la separación y la diferenciación con el mundo”.

Se puede describir un proceso, que parte de este encuentro intersubjetivo, atraviesa este espacio transicional, para llegar a la capacidad de establecer unas relaciones objetivas con el exterior circundante. Para mí, la sesión de psicomotricidad, mayormente la de ayuda terapéutica, cumple la función de esta gran área transicional, en donde acompañamos al niño y a la niña a que transiten desde su subjetividad hacia la capacidad objetiva que les convertirá en seres sociales.

Ramón Riera (4) dedica un capítulo de su libro al tema de la intersubjetividad:

“Los humanos estamos diseñados para nacer en un entorno familiar empático, que sintonice con nuestras emociones y que esté genuinamente interesado en saber qué sentimos. De la misma forma que estamos diseñados para encontrarnos, después del parto, en un ambiente en que el aire contenga oxígeno, los humanos tenemos una biología cerebral para la cual necesitamos también encontrarnos con un entorno receptivo a nuestras emociones” (p. 155).

“...la gravedad de la situación traumática depende de si el niño o el adulto traumatizado dispone o no de un contexto relacional con el que compartir la situación traumática... lo que resulta traumático no es el hecho en sí mismo (el abuso, la pérdida...), sino el hecho de no disponer de un entorno que nos permita asimilar lo sucedido” (p. 149).

La incorporación e integración de la ley

Una ley que, en el proceso de maduración, simboliza aquellas funciones que facilitan

la separación y la diferenciación del sujeto en su relación con su entorno maternante. La función del tercero, como se define en el contexto de la psicología dinámica. Una de las actitudes del profesional psicomotricista es constituirse como un entorno maternante y una autoridad estructurante. Una ley que da seguridad; que frustra, pero no reprime. Una ley que significa límites y contención. Contención y limitación necesarias en la etapa evolutiva, donde el niño y la niña están inmersos en su fantasía omnipotente.

Rebeca Wild (5) escribe:

“Los adultos que han respetado el ajuste en los niños y niñas entre autonomía y dependencia, descubrirán las relaciones sorprendentes que existen entre libertad y límites” (p. 59).

Como escribía al inicio del artículo, estas citas forman parte para mí de una parte del contexto teórico que manejamos y que nos facilitan el acceso al sentido de algunas de las expresividades motrices de los niños y niñas, indicados sobre todo para una intervención de ayuda terapéutica.

Bibliografía

- (1) Chokler, M.H. *Los Organizadores del desarrollo*. Artículo no publicado.
- (2) Barudy, J., Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia*. Barcelona. Gedisa
- (3) Ráez, L. (2006). *Entendiendo el autismo: de Winnicott a la teoría del apego y la intersubjetividad*. Rev. Fort Da, nº 9.
- (4) Riera, R. (2011). *La conexión emocional*. Barcelona. Octaedro.
- (5) Wild, R. (2012). *Llibertat i límits. Amor i respecte*. Barcelona. Herder.

Se puede describir un proceso, que parte de este encuentro intersubjetivo, atraviesa este espacio transicional, para llegar a la capacidad de establecer unas relaciones objetivas con el exterior circundante. Para mí, la sesión de psicomotricidad, mayormente la de ayuda terapéutica, cumple la función de esta gran área transicional, en donde acompañamos al niño y a la niña a que transiten desde su subjetividad hacia la capacidad objetiva que les convertirá en seres sociales.

Apuntes sobre las jornadas de psicomotricidad en Barcelona

Con el nuevo curso 2019 / 2020 se empiezan a movilizar los encuentros de psicomotricidad, donde se favorecen espacios para tratar temas que interesan a diferentes profesionales de la enseñanza, de la psicología, fisioterapeutas y, en general, a quienes queremos seguir reflexionando sobre el acompañamiento a las personas.

Sara Manchado Hueso

Maestra y psicomotricista. Formadora en el equipo de la AEC y miembro del Grup de Recerca de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). Socia de la APP.

Jornadas de la Universitat de Barcelona (UB) y la Asociación para la Expresión y la Comunicación (AEC).

En las Jornadas *“La mirada psicomotriz, que reconoce, seguriza y referencia”*, celebradas los días 4 y 5 de octubre tuvimos el placer de contar con una excelencia como es Myrtha Chokler, en una conferencia inaugural donde nos habló de comprender los interrogantes de la infancia, insistiendo en que *“...la única manera de recordar una emoción es re-viviéndola, solo la podemos recordar cuando la actuamos”* con sus aportaciones pudimos seguir profundizando en las maneras de cómo se puede hacer el acompañamiento de la primera infancia. Nos dio una visión muy psicosocial, ubi-

cando su discurso en Argentina, pudimos relacionar dichas situaciones con las nuestras, ya que nosotrxs también tenemos una parte de la población en la misma situación, desfavorecida, y hablar sobre ella nos ayuda a tener en cuenta sus propuestas.

Myrtha también planteó dentro del acompañamiento, el tema de los cuidados, refiriéndose a la importancia del cuidar al que cuida, para que éste/ésta pueda asumir los cuidados del “otro”, deslumbrando, cómo, en esta sociedad patriarcal, esta tarea aún tiene género, ya que fundamentalmente somos las mujeres que asumimos este rol, junto con la educación que recibimos y la propaganda social, hacen hincapié en que seamos cuidadoras. Para cuidar adecuadamente, antes se tiene que haber sido cuidado/cuidada con respeto,

con límites, con amor, para poder ofrecer a los que cuidamos, los cuidados necesarios que garanticen que el cuidador/cuidadora pueda cuidar con respeto, acogida, afecto, y pueda hacer un buen acompañamiento en el desarrollo de los seres que están en proceso de construcción de la subjetividad.

El sábado día 5 por la mañana Myrtha nos deleitó primero reconociendo a Aucouturier como uno de los grandes maestros y artistas de la psicomotricidad, nos dice que él desarrolló un arte para intervenir, para acabar siendo una disciplina y posteriormente una transdisciplina ya que la psicomotricidad recorre muchísimos aspectos de la construcción del ser humano, eso, si no se cae en el dogmatismo y se mira con perspectiva científica. Es importante tener en cuenta a la psicomotricidad no como verdad absoluta, sino como una manera de intervenir, y una de las maneras de conseguirlo es compartiendo estos espacios, donde podemos poner las ideas en danza, pensando, actuando, comprometiéndose entre todos y todas en articular recorridos que nos hagan avanzar, teniendo como objetivo el hacer un mundo más digno, que pueda ser más vivible, y ahí la psicomotricidad tiene una función.

Para conseguirlo creamos estos espacios de intercambio donde poder recoger las ideas, las experiencias, que nos permiten pensar y seguir creciendo, remitiéndonos a las personas que ya hicieron un camino en esta disciplina que llamamos psicomotricidad, para ello Myrtha nos dice que es muy importante tomar conciencia sobre el momento en que se encuentra cada uno/una en dicho proceso, pues no es igual oír discursos como el que hemos tenido, por primera vez, a si ya hace varios años que se está estudiando sobre el tema, las resonancias tónicas y emocionales son muy diferentes.



En esta línea Myrtha se remitió a las aportaciones que tres grandes maestros Wallon, Ajuriaguerra y Aucouturier hicieron y que ella los considera como los padres de la psicomotricidad, ya que fueron ellos que empezaron a hablarnos sobre el tema, seguramente fueron los trabajos de Henry Wallon creador de la psicología genética del desarrollo, que abrió al mundo esta disciplina. Julián de Ajuriaguerra, médico, psiquiatra, discípulo de Wallon que en la clínica psiquiátrica Bel Air de Ginebra fue nombrado catedrático, creando el primer servicio de psicomotricidad y lenguaje, con profesores en educación física, profesionales de la danza, y algunos otros, muy vinculados con la rehabilitación, en dicho servicio prevalecía el cuerpo como principio de trabajo, atendiendo los problemas del lenguaje, él hizo esta unión y trabajó la fonología desde la psicomotricidad, desde el cuerpo, ese cuerpo que dice, que expresa, que comunica, como la base indispensable para la construcción del lenguaje verbal. Myrtha nos aportó mucho de sus conocimientos para poder entender lo que cada uno de estos maestros aportaron a la psicomotricidad.

Es importante tener en cuenta a la psicomotricidad no como verdad absoluta, sino como una manera de intervenir, y una de las maneras de conseguirlo es compartiendo estos espacios, donde podemos poner las ideas en danza, pensando, actuando, comprometiéndose entre todos y todas en articular recorridos que nos hagan avanzar, teniendo como objetivo el hacer un mundo más digno, que pueda ser más vivible, y ahí la psicomotricidad tiene una función.

También tuvimos otro momento para compartir con Myrtha una tertulia sobre el grupo de intervención, desde un abordaje terapéutico de complejidad, que tiene en cuenta la madurez, la experiencia física, la interacción social, el agrupamiento y la diferencia. El individuo y el colectivo. Nos iba diciendo que “Del arte y de la ciencia de la psicomotricidad nunca puede predecirse lo que ocurrirá cuando dos personas se encuentran”. Pudimos escuchar a Myrtha hablarnos sobre la intervención y como esta es una intervención social, necesitando el vínculo para poder hacer un buen acompañamiento y tener respeto hacia el “otro”, ello produce entre las personas que se relacionan, resonancias tónico emocionales que generan empatía, dan seguridad. Siendo estos conceptos, fundamentales para el hacer del psicomotricista. Myrtha insiste en la importancia de la formación para poder encarar la práctica, que en gran parte tiene mucho de imprevisible.

En la organización de la Jornada no podían faltar los talleres, relacionándolos con los

tres maestros abordados por Myrtha. En dichos talleres se ofertaron un lugar para disfrutar en el propio cuerpo la vivencia para explorar y experimentar situaciones relacionadas con los conceptos, con la teoría aportada en las conferencias, que si no hubieran sido vivenciadas, podrían quedar en puras palabras, lo cual sería más difícil asimilar e integrar. Myrtha nos hablaba de la necesidad de partir del actuar, del jugar y del pensar, donde a través del espacio y los materiales las psicomotricistas pudieran construir una situación de exploración y de experimentación, relacionándolas con el juego espontáneo, para poder hacer un ejercicio de abertura y de reflexión sobre lo que se moviliza en dichas situaciones, experimentando situaciones que B. Aucouturier trabajó largamente.

Las jornadas concluyeron con una mesa redonda donde Myrtha Chokler, Katty Homar, Anna Luna y la participación de los asistentes pudieron cerrar los temas abordados en la Jornada y un brindis para desear llegar a las próximas.



“Del arte y de la ciencia de la psicomotricidad nunca puede predecirse lo que ocurrirá cuando dos personas se encuentran”. Pudimos escuchar a Myrtha hablarnos sobre la intervención y como esta es una intervención social, necesitando el vínculo para poder hacer un buen acompañamiento y tener respeto hacia el “otro”, ello produce entre las personas que se relacionan, resonancias tónico emocionales que generan empatía, dan seguridad.

Jornadas de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB)

Desde el Grup de Recerca d'Educació Psicomotriu del Departament de Didàctica de l'Expressió Musical i Corporal de la UAB se organizaron las X Jornadas, fueron el día 8 y 9 de noviembre. Jornadas de reflexión e investigación. Psicomotricidad y Escuela, con el tema del *“El adulto: una presencia que acompaña”*.

Éstas también sirvieron para poner de relieve los puntos esenciales que tenemos en psicomotricidad, para ello pudimos contar con profesionales de renombre como Vicenç Arnaiz, Joan Manuel del Pozo, Josep Rota, Marta Portero, ellos animaron los debates interesantísimos desde diferentes ámbitos, desde lo social, la psicología, la psicomotricidad i la neurociencias, todos ellos/ellas ampliaron nuestras miradas para entender de forma más clara aspectos que enriquecen la psicomotricidad.

El formato que tuvieron las jornadas fue de conversaciones, contamos con la colaboración de Lurdes Martínez y Montse Anton como moderadoras de los diálogos. Éstos, tocaban aspectos riquísimos para entender que es lo que necesariamente tiene que saber un psicomotricista para poder ejercer la profesión. Todos los ponentes aportaron muchas ideas en torno al buen hacer del adulto como acompañante del proceso de maduración, ellos insistieron en la necesidad de conocer los procesos evolutivos por los que pasa el infante y cómo hay determinados periodos en el desarrollo, mucho más sensibles que otros para que el infante pueda desarrollarse de forma armónica.

Sus puntos de vista desde distintos ámbitos coincidían en que hemos de creer en las potencialidades que el infante tiene y cómo la preparación del adulto, con su madurez

puede hacer dicho acompañamiento, la necesaria asimetría para poder ocupar el lugar que le corresponde, para poder ayudar en la maduración psicológica, para que el niño y la niña puedan conseguir llegar a conquistar la autonomía, el criterio propio. Viendo que en el campo de las relaciones es necesario dejarse sorprender, que la sorpresa es para ambos, no solo se produce en el infante.

Que es muy importante respetar los procesos del desarrollo que cada uno tiene, para facilitar la seguridad de los niños y niñas, un dicho dice que “no siempre por correr más se llega antes”. Si el infante no tiene la maduración suficiente y el adulto le pone en una situación no adecuada, lo que le provocará es frustración y baja autoestima, por no poder llegar donde el adulto quiera que llegue, sin estar preparado. En psicomotricidad estas cuestiones las tenemos muy en cuenta, Vicenç nos dice que el pensamiento del psicomotricista, de la práctica psicomotriz, ha de tener una cosmovisión, una tecnicidad, unas actitudes que permitan una buena relación, creando espacios amables, de escucha, de supervisión donde poder afinar la intervención concreta. En la práctica psicomotriz sabemos mucho sobre la expresividad, sabemos detectar e identificar nuestra propia expresividad y esto resulta de un paradigma mucho más amplio, que es entender cómo se ponen todos los mecanismos en marcha, entendiendo como transcurre el camino, cual es la estructura, cuales son los indicadores de cada cosa, para poder abordar los conflictos de base estructural, para poderse situar delante de la actividad.

La práctica psicomotriz ya tiene un bagaje, un recorrido que nos indica por donde puede pasar a nivel analítico y práctico, que nos hace también ser prudentes y derivar en caso de ver que no todo lo puede solu-

Que es muy importante respetar los procesos del desarrollo que cada uno tiene, para facilitar la seguridad de los niños y niñas, un dicho dice que “no siempre por correr más se llega antes”. Si el infante no tiene la maduración suficiente y el adulto le pone en una situación no adecuada, lo que le provocará es frustración y baja autoestima, por no poder llegar donde el adulto quiera que llegue, sin estar preparado.

Habéis hablado de pensar y repensar, de acompañamiento, de disponibilidad empática, también de deseo, de esperanza, de reconocimiento, de límite, de actitud, de valor y de motivaciones, de heteronimia, de relato familiar, de recursos, de pobreza infantil, de felicidad, de sufrimiento, de respeto, de individualidad, de distancia, de ausencia, de frialdad, de paternalismo, de formación, y sobre todo hemos hablado de reconocimiento, de respeto, de hacer las cosas con pasión y buenas actitudes por encima de todo, de autoconocimiento, de aprendizaje, de compromiso social.

cionar la psicomotricidad, sin dejar al margen la disponibilidad, que es lo que permite al adulto mostrar al infante que ahí tiene una persona a disposición, en principio para atender unas necesidades concretas, sin olvidar de que cada uno/una tiene unas necesidades únicas, diferentes unos de los otros, y el adulto ha de estar dispuesto a identificarlas para poderlas acompañar, sin paternalismos, ya que eso no les ayudaría, el paternalismo es una manera de actuar suave de autoritarismo, una simulación de la autoridad con rostro humano, el paternalista siempre es controlador y autoritario. El buen acompañamiento tiene en cuenta satisfacer los deseos y también poner los límites, ya que no todo es posible, no todo es deseable, no todo se puede satisfacer, porque si no reconocemos esto, estaríamos mal educando. El reconocimiento de los límites tiene que ver con la autonomía y la heteronimia, siendo ésta la que no poniendo límites producen desarreglos importantes en el infante. También hablaron sobre el contexto más inmediato, sobre los diferentes tipos de familias, y como no se puede hablar de familia en general ya que cada familia tiene una historia y una manera particular de acoger, de contener, de amar..., en nuestras intervenciones acompañar al infante quiere decir también acompañar a la familia, tratándola con respeto y singularidad, lo que implicaría ayudar a entender las necesidades de su propio hijo/hija.

Montse Antón para acabar nos hace una síntesis recogiendo la esencia de la conversación: habéis hablado de pensar y repensar, de acompañamiento, de disponibilidad empática, también de deseo, de esperanza, de reconocimiento, de límite, de actitud, de valor y de motivaciones, de heteronimia, de relato familiar, de recursos, de pobreza infantil, de felicidad, de sufrimiento, de

respeto, de individualidad, de distancia, de ausencia, de frialdad, de paternalismo, de formación, y sobre todo hemos hablado de reconocimiento, de respeto, de hacer las cosas con pasión y buenas actitudes por encima de todo, de autoconocimiento, de aprendizaje, de compromiso social.

En estas jornadas también realizamos talleres y comunicaciones para poder vivir el cuerpo y poder compartir experiencias prácticas que se llevan a cabo en centros, se hicieron con mucha participación y satisfacción en los/las mismas, siempre como tema principal el tema del rol del adulto.

La tarde se completó con las reflexiones que Josep Rota desde la psicomotricidad y Marta Portero desde la neurociencia con la moderadora Lurdes Martínez. Fue muy interesante oír a M. Portero decirnos que muchas de las ideas que se dan como científicas son falsas creencias, son mitos, insistió muchísimo con que los primeros años de la vida son esenciales para las conexiones neuronales, ya que el cerebro sustenta todo lo que somos, que podemos pensar, sentir, que podemos prestar atención, que podemos dormir, regula todas las funciones cognitivas y mentales, y recaen en el funcionamiento de esta estructura, además esta estructura no es fija, sino que es muy flexible, es una de las características que tiene, el ambiente es el factor que permitirá construir la estructura cerebral que regula todos los procesos mentales como son la atención, el aprendizaje, el cómo nos comunicamos con los otros, y todo ello depende mucho de las influencias ambientales. Desde el embarazo, durante el periodo prenatal el ambiente ya está incidiendo en todos los marcadores biológicos y genéticos que nos encontraremos después, y es en el momento de nacer que el recién nacido se expone a una manera menos protegida que cuando



está en el vientre materno, ya que nacemos con muy pocas conexiones neuronales, si lo comparamos con las que tendremos el resto de nuestra vida, el bebé cuando nace tiene las conexiones necesarias para sobrevivir, que son las de succionar, llorar, tiene el sentido del olfato y del gusto, la visión la tiene muy poco desarrollada, el bebé nace prácticamente ciego, y toda la parte psicomotriz muy, muy inmadura. Los primeros años de vida serán fundamentales para desarrollar aquellas funciones que no están desarrolladas en el momento de nacer, en los dos-tres años de vida se hacen la mayor parte de conexiones y éstas están determinadas biológica y genéticamente, el cerebro se prepara para que en este periodo de la vida sea lo más eficiente y pueda aprovechar cualquier estímulo del ambiente, aunque también hay que tener en cuenta que no por más estimulación se logran mejores conexiones, sino que puede ser al contrario, el bebé para hacer unas buenas conexiones lo que necesita es mucha calma, una buena alimentación, descanso,

tranquilidad y relaciones afectivas, siendo relevante la estimulación cualitativa por delante de la cuantitativa. J. Rota lo redondea relacionándolo con la importancia de las relaciones tónico-emocionales que son las que facilitarán el establecimiento de los vínculos que permitirán una buena evolución del niño y la niña, insiste en cómo se hace el acompañamiento al niño y la niña, y recoge la importancia de tener en cuenta ese proceso de maduración del que nos ha hablado anteriormente M. Portero, y J. Rota considera que hay tres momentos importantes en el desarrollo de la relación, el primero sería el establecimiento del vínculo, otro momento sería el establecimiento de la relación intersubjetiva primaria, que se produce dentro de un patrón no verbal, serían los registros corporales que se darían en un entorno maternante i la intersubjetividad secundaria, que se produciría cuando ya se ha realizado la separación con el "otro" y el infante ya haya pasado por un proceso de diferenciación, lo cual hace que aparezca el interés por el entorno, por lo

Los primeros años de vida serán fundamentales para desarrollar aquellas funciones que no están desarrolladas en el momento de nacer, en los dos-tres años de vida se hacen la mayor parte de conexiones y éstas están determinadas biológica y genéticamente, el cerebro se prepara para que en este periodo de la vida sea lo más eficiente y pueda aprovechar cualquier estímulo del ambiente...

Sara Manchado Hueso

Desde la psicomotricidad intervenimos con una herramienta fantástica que es el juego, y a través de la intervención que hace el adulto en esa situación, el infante se asegura, y también a través de los juegos universales que hace, como son el saltar, correr, escalar, rodar, el equilibrio i desequilibrio, el caer, que le permite experimentar a nivel sensorial, acompañados por el/la psicomotricista que mira, reconoce, sostiene, pone palabras, le hace de espejo.

que está fuera de él/ella, pudiendo aparecer la comunicación intencionada, y el tercer momento de ese proceso sería la integración e incorporación de la ley, una ley que no es represora, que tiene la función de dar seguridad, que tiene que ver con los límites, con la contención, con la seguridad afectiva necesaria. La función del vínculo sería la de proteger, contener, sostener y tranquilizar al niño en su relación con el exterior, con el mundo. Desde la psicomotricidad intervenimos con una herramienta fantástica que es el juego, y a través de la intervención que hace el adulto en esa situación, el infante se asegura, y también a través de los juegos universales que hace, como son el saltar, correr, escalar, rodar, el equilibrio i desequilibrio, el caer, que le permite experimentar a nivel sensorial, acompañados por el/la psicomotricista que mira, reconoce, sostiene, pone palabras, le hace de espejo. Ambos nos transmiten la importancia

que tiene el ambiente desde perspectivas diferentes, con muchos puntos en común, y uno de ellos es que el niño y la niña solos no son nada, necesitan del ambiente y de un "otro" para construirse como humano.

Podríamos estar escribiendo páginas y páginas, pero aquí lo que trato de hacer es un resumen de lo que supusieron estas dos Jornadas que desde diferentes instituciones hacemos para seguir pensando, reflexionando, dando a conocer esta disciplina, donde muchos profesionales creemos en ella y pensamos que es muy importante que se lleve a cabo con el mayor conocimiento y seriedad.

Las Jornadas acabaron danzando a ritmo de blues con Xavi Forcadell que nos dio elementos para mover el cuerpo sin complejos, moviendo las emociones de haber compartido unas jornadas entre muchos y muchas con gran placer. ¡¡Hasta las próximas!!



Neurociencia para educadores

Leemos en la contraportada: "Neurociencia para educadores" es un libro espléndido que lleva un subtítulo suficientemente explícito: "Todo lo que los educadores siempre han querido saber sobre el cerebro de sus alumnos y nunca nadie se ha atrevido a explicárselo de manera comprensible y útil"... El libro hace una explicación científica, complementaria a la pedagogía moderna... Un libro riguroso, claro y de agradable lectura; lleno de ideas para meditar y analizar sobre el oficio de ser aprendices".

Un libro dedicado a los educadores, pero de lectura casi obligada para los psicomotricistas. Se describe de forma clara la interacción que existe entre la maduración neurológica y el contexto social en el que se produce. Especialmente significativo es el capítulo dedicado a los tres primeros años de vida, que el autor define como "la etapa más crucial de la vida de una persona".

Es un libro que cuestiona y que abre muchas perspectivas. Si nos fijamos en el índice, todos los capítulos están enunciados como preguntas.



David Bueno i Torrens

Editorial Octaedro. Barcelona, 2017

David Bueno i Torrens (Barcelona, 1965) es profesor e investigador de genética en la Universidad de Barcelona. Ha realizado muchas publicaciones (libros y artículos), participa activamente en muchos foros científicos y educativos. Está claramente comprometido en la socialización del conocimiento científico.

Josep Rota Iglesias

La psicomotricidad en el Estado Español

Estrella Masabeu Tierno

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

Aunque en estos momentos la profesión de psicomotricista no está incluida en el “*Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales*” del Estado Español, desde finales de la década de los años sesenta del siglo XX en que se empezó a oír hablar de la psicomotricidad en nuestro país, han sido muchos los colectivos, que han trabajado para dar a la psicomotricidad el corpus científico que ahora tiene, y para considerarla una disciplina.

Actualmente hay formación e investigación en psicomotricidad en instituciones públicas y privadas; se publican artículos, revistas, libros y tesis doctorales; se convocan jornadas y congresos; y se solicitan profesionales que estén capacitados para atender ciertos aspectos, tanto del desarrollo infantil en educación, como de la práctica clínica en todas las etapas del ciclo vital.

Hagamos, pues, un recorrido sobre el proceso que ha seguido el desarrollo y la implantación de la psicomotricidad en el Estado Español.

1. Cómo llega la psicomotricidad al Estado Español

Antes del año 1970, en Europa había dos grandes tradiciones de pensamiento de la psicomotricidad, y dos países que lo encabezarón: Alemania y Francia.

En Alemania se desarrolló lo que llamaban *motología*, una ciencia del movimiento, inicialmente vinculada a las ciencias de la educación física y el deporte, que se configura a partir de los trabajos de Kiphard y Schilling (Berruezo, 2000) y que, con influencias de la pedagogía, la psicología y la medicina, derivó en el ámbito educativo en la *motopedagogía* y en el campo de la rehabilitación en la *mototerapia*.

En Francia, que es de dónde llegaron las mayores influencias al Estado Español, se había desarrollado la psicomotricidad en dos ámbitos diferentes: el ámbito educativo y el sanitario o clínico, que acabará siendo la corriente “oficial” en el país vecino.

En el ámbito de la sanidad, y a partir de las ideas de Wallon, ya en 1947 Julián de Ajuaguerra había creado un primer servicio de reeducación psicomotriz, junto a otros profesionales como Zazzo, Soubiran, Diatkine o Stambak. En el ámbito educativo, la psicomotricidad en Francia surge inicialmente desde el campo de la educación física a partir de autores como Picq y Vayer, le Bouch, Lapierre y Aucouturier.

Aquí en España, la influencia nos llega sobretudo de los autores franceses, y se extendió mayoritariamente en el ámbito de la educación especial y más tarde en la educación infantil (Lapierre y Aucouturier).

Así, después de unos años en que profesionales del ámbito educativo y sobre todo de la educación especial, se interesaran por las ideas de estos autores, asistieran a eventos que se organizaban fuera de España y promovieran la traducción al castellano de sus obras más importantes, arrancan en el Estado Español las primeras formaciones.

2. Evolución de la psicomotricidad en el Estado Español

2.1. La formación

En el año 1972 un grupo de maestros de escuelas de Educación Especial en Catalunya, conocedores de las innovaciones metodológicas que en otros países de Europa se utilizaban con los alumnos con necesidades educativas especiales, y convencidos de que la psicomotricidad podía ser un instrumento de cambio en la atención a sus alumnos, promueven en Barcelona, desde la *Federació de Mútues de Catalunya* un curso intensivo de Psicomotricidad que tendrá una duración de seis meses y que impartirán Lapierre, Aucouturier y Loudes. Se llamó “Curso de técnicas de Educación Psicomotriz” y fue organizado y reconocido por el ICE (Instituto de Ciencias de la Educación) de la Universitat de Barcelona

En el curso 1973-1974 se da un paso más, con la incorporación por primera vez en unos estudios universitarios, de la psicomotricidad en el currículum formativo de la recién creada especialidad de Preescolar de la Diplomatura en profesorado de Educación General Básica de la Universitat Autònoma de Barcelona. Lo que en aquellos momentos parecía una excentricidad, fruto de la cabezonería de alguna formadora que retiraba todo el mobiliario del aula para ofrecer a los futuros maestros en preescolar una formación práctica y vivenciada, derivó más

tarde, en 1980, en la incorporación de la asignatura de psicomotricidad o “desarrollo psicomotor” en el currículum de diferentes estudios como Magisterio, Pedagogía, o profesor de Educación Física en algunas Universidades del Estado. Más tarde, en el año 1992, la asignatura “Desarrollo psicomotor” será obligatoria y troncal en los estudios de Educación Física, Pedagogía y Magisterio.

En 1974 la Psicomotricidad empieza a estar presente en las Escuelas de Verano de los “*Moviments de Renovació Pedagògica*”, primero en Barcelona y posteriormente en todo el territorio catalán y español. Estos cursos han continuado de manera ininterrumpida hasta la actualidad.

En 1975 Bernard Aucouturier empieza a colaborar en los cursos de verano de l’Escola d’Expressió de l’Ajuntament de Barcelona, que más tarde pasaría a denominarse Escola d’Expressió i Psicomotricitat “Carme Aymèrich” y que fue hasta su cierre en 2010 un referente formativo en Psicomotricidad.

Si hasta este momento la formación se desarrollaba sobretudo en seminarios, cursillos y jornadas, a partir del año 1980 empezamos a encontrar formaciones de más larga duración, con el objetivo no solo de dar conocimientos y herramientas, sino de capacitar al psicomotricista a través de programas formativos extensos. Son centros privados, como CITAP (Centro de Investigación de técnicas aplicadas a la Psicomotricidad), EIPS (Escuela Internacional de Psicomotricidad), ICSE (Instituto de Ciencias Sanitarias y de la Educación, PSICOPRAXIS o las escuelas de la ASEFOP (Asociación Europea de Escuelas de Formación en Práctica Psicomotriz), los que mayoritariamente en este periodo ofrecen formación desde distintas corrientes formativas, tanto en psicomotricidad educativa, como reeducativa o terapéutica.

Así, después de unos años en que profesionales del ámbito educativo y sobre todo de la educación especial, se interesaran por las ideas de estos autores, asistieran a eventos que se organizaban fuera de España y promovieran la traducción al castellano de sus obras más importantes, arrancan en el Estado Español las primeras formaciones.

En la actualidad hay unas 15 universidades en el Estado Español que en algún momento han realizado postgrados o másteres. La formación, que tiene una duración de entre 25 y 60 créditos ECTS en el caso de los másteres, capacita a los estudiantes para la intervención en el ámbito preventivo y educativo, o para la intervención terapéutica. En este último caso, para acceder a estos estudios es necesario tener antes la formación en el ámbito educativo.

Algunos de estos centros estaban vinculados a instituciones de otros países donde los estudios de psicomotricidad tenían más reconocimiento oficial. Asimismo, en algunos casos, buscaron vincularse a Universidades de nuestro país con el objetivo de tener un mayor reconocimiento.

Estos centros formativos han tenido un desarrollo desigual y, si bien algunos han desaparecido, o diversificado su oferta formativa, otros, más algunos de nueva incorporación, continúan formando psicomotricistas.

Es también al final de la década de los 80, que algunas Universidades, tanto públicas como privadas, comienzan a ofrecer postgrados o másteres con titulaciones propias. La Universitat de les Illes Balears (UIB) hizo su primer postgrado en el curso 1988-89.

En la actualidad hay unas 15 universidades en el Estado Español que en algún momento han realizado postgrados o másteres. La formación, que tiene una duración de entre 25 y 60 créditos ECTS en el caso de los másteres, capacita a los estudiantes para la intervención en el ámbito preventivo y educativo, o para la intervención terapéutica. En este último caso, para acceder a estos estudios es necesario tener antes la formación en el ámbito educativo.

La Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) imparte desde 2013 el primer máster universitario de investigación en educación en el que uno de los ámbitos de investigación es la educación psicomotriz.

Las múltiples formaciones de postgrado y máster han dado lugar a la elaboración y defensa en diferentes universidades del Estado Español de tesis doctorales que tratan de la psicomotricidad.

2.2. La divulgación: jornadas, congresos y publicaciones

Como ya hemos señalado, la psicomotricidad llega al Estado Español, mayoritariamente con la divulgación de las ideas de algunos autores franceses. Quizás, inicialmente esto se debió a la proximidad o por la facilidad idiomática (recordemos que esta época la segunda lengua que aquí se estudiaba era el francés), o realmente cómo se evidenció con el tiempo, porque las propuestas de estos autores se adecuaban a las necesidades de los educadores y maestros, que buscaban nuevas formas de atender al alumnado.

Con el tiempo, y a iniciativa de este colectivo que estuvo asistiendo a conferencias y seminarios en el extranjero y que se ocupó inicialmente de divulgar los conocimientos adquiridos, se dio a conocer la psicomotricidad.

Con el inicio, a partir del año 1973, de las primeras formaciones ya más estructuradas, la divulgación pasó a manos de las entidades que organizaban cursos, jornadas o congresos, y más tarde también de las asociaciones de psicomotricistas.

En el año 1976 el Instituto Nacional de Ciencias de la Educación, organiza en Madrid unas Jornadas Nacionales de Psicomotricidad con el objetivo, según publicaba el diario ABC de “intercambiar experiencias entre expertos y educadores, así como profundizar en las bases científicas y los contenidos fundamentales de la educación psicomotriz”¹.

En el año 1980, la Organización Internacional de la Psicomotricidad (OIP), con sede en París, organiza en Madrid, junto con el Departamento de Psiquiatría de la Facultad de Medicina de la Universidad Complutense de Madrid, su IV Congreso Internacional, aprovechando el auge que la psicomotricidad empezaba a tener en España.

1. Jornadas Nacionales de Psicomotricidad (15 de junio de 1976). ABC, p. 43.

Es a partir de la celebración de este congreso, como un año más tarde la OIP, ahora ya como CITAP (Centro de Investigación de técnicas aplicadas a la Psicomotricidad) empieza la formación, más centrada en el ámbito reeducativo, y publica la primera revista de Psicomotricidad del Estado Español: “Psicomotricidad. Revista de estudios y experiencias”, que se publicó hasta el año 2002.

Con la expansión de las formaciones, tanto desde el sector público como privado desde el final de la década de los 80, se multiplican las jornadas y seminarios como manera de mostrar las respectivas formaciones y el desarrollo y beneficios de la psicomotricidad a través de la presentación de experiencias.

Sería tedioso y sin demasiado interés general, hacer un largo listado de todas las iniciativas que hubo en este sentido, así es que nombraremos las que consideramos que tuvieron un interés especial general, ya sea por ser de las primeras, o por la repercusión que tuvieron, o por la continuidad que han tenido en el tiempo.

En el año 1991, la Escuela de Psicomotricidad Luzaro de Bergara (escuela de la ASEFOP), organiza sus primeras jornadas de práctica psicomotriz, que con periodicidad bianual, se siguen realizando y este año 2019 han llegado a su décimo cuarta edición. Es también en ese momento (1991), cuando esta escuela inicia la publicación de la revista *Cuadernos de Psicomotricidad*, de carácter semestral hasta recientemente; en la actualidad se publica un número por año.

En marzo de 1992 tiene lugar en Barcelona el Congrés d’Expressió, Comunicació i Pràctica Psicomotriu, organizado por l’Escola Municipal d’Expressió i Psicomotricitat del Ajuntament de Barcelona, escuela que hasta

aquel momento y por 35 años fue un referente en la formación continuada de maestros y psicomotricistas.

A partir del año 2002 y con periodicidad bianual, la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) y la Associació per a l’Expressió i la Comunicació (AEC), escuela de la ASEFOP, organiza unas jornadas de reflexión: Psicomotricitat i Escola, que son un referente para maestros y psicomotricistas de las escuelas.

Constituidas las asociaciones de psicomotricistas y la Federación de asociaciones (FAPEe), de las que hablaremos más tarde, serán organizaciones que tendrán un papel importante, no solo en lo concerniente a reivindicar el colectivo y la profesión, sino también en la divulgación de la psicomotricidad. Así, en el año 1999 la FAPEe organiza su primer congreso estatal (“Desarrollo e intervención psicomotriz”) en Barcelona. Los congresos de la FAPEe se han ido realizando cada cuatro años en diferentes lugares del territorio español: Barcelona, Madrid, Bilbao y Tenerife.

En el año 1996, la Asociación Profesional de Psicomotricistas (APP) publica la revista *Entre Líneas*, revista especializada en psicomotricidad, de periodicidad semestral que se continúa publicando en la actualidad, con el objetivo de ofrecer tanto a socios como a personas interesadas, herramientas para la reflexión teórica y práctica en torno a la psicomotricidad u otras disciplinas relacionadas.

En el año 2000, y a iniciativa de Pedro Pablo Berruezo, la Asociación de Psicomotricistas del Estado Español (APEE) junto con la Red Latinoamericana de Universidades con Formación en Psicomotricidad, que presidía Juan Mila, se publica el primer número de la que sería la primera revista digital de psi-

Con la expansión de las formaciones, tanto desde el sector público como privado desde el final de la década de los 80, se multiplican las jornadas y seminarios como manera de mostrar las respectivas formaciones y el desarrollo y beneficios de la psicomotricidad a través de la presentación de experiencias.

A partir del año 2002 y con periodicidad bianual, la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) y la Associació per a l’Expressió i la Comunicació (AEC), escuela de la ASEFOP, organiza unas jornadas de reflexión: Psicomotricitat i Escola, que son un referente para maestros y psicomotricistas de las escuelas.

2. Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y técnicas corporales. www.iberopsicomotricidadum.com

comotricidad, la RIPTC² y que aún hoy en día se sigue publicando y es de libre acceso. No vamos a tratar en este escrito, de los libros de psicomotricidad publicados durante estos largos años, ya que merecen un capítulo aparte.

2.3. Buscando el reconocimiento: Asociaciones de Psicomotricistas

Es a partir de 1990, cuando algunas personas con formación en psicomotricidad empiezan a agruparse, por la necesidad de continuar con la formación, de encontrar un espacio profesional específico, de reivindicar la profesión y de sentirse miembros de un colectivo.

De esta manera, surgen paralelamente en el tiempo diversas asociaciones, que ya desde el inicio aúnan esfuerzos con el objetivo de poder obtener el reconocimiento profesional y social como psicomotricistas.

Algunas de ellas estaban ligadas a sus escuelas de formación. Por ejemplo, en Madrid la Asociación Española de Psicomotricidad (AEP) estaba ligada al centro de formación Psicopraxis; la Asociación para el Desarrollo de la Práctica Psicomotriz (ADPP) reunía a personas formadas en la línea de la práctica Psicomotriz de Bernard Aucouturier; en Terrassa (Barcelona), la Asociación para el Estudio de la Comunicación y la Relación contaba con personas formadas en la psicomotricidad relacional de André Lapierre.

Otras asociaciones se constituyeron con carácter autonómico: la Asociación Canaria de Psicomotricidad (ACAPSI), y la Asociación Castellano-Leonesa de Psicomotricidad (AP-CLP) en Valladolid.

Y hubo también otras asociaciones, la Asociación Profesional de Psicomotricistas (APP) y la Asociación de Psicomotricistas del Estado Español (APEE), que trataron de tener un carácter más general y busca-

ron reunir a psicomotricistas, sin tener en cuenta ni la línea de formación, ni la zona geográfica.

Este era el disgregado panorama de las asociaciones hasta el año 1996; y aún después se siguieron creando otras: así nació en el año 2001 la Asociación de Psicomotricidad de Integración (APSI), que reunía a personas de la formación que se ofrecía en la Universitat Ramon Llull de Barcelona; o la Asociación Española de Psicomotricistas de ICSE (AEPICSE) que reunía a personas formadas en el Instituto ICSE.

Algunas de estas asociaciones, con el tiempo, han desaparecido o se han integrado en otras de las existentes.

Fue en el año 1996, cuando Pedro Pablo Berruezo, presidente de la APEE, que estaba asistiendo a unos encuentros de entidades europeas de psicomotricidad, convocó en Zaragoza a representantes de colectivos y asociaciones de psicomotricidad. Allí asistieron representantes de seis de las asociaciones existentes en aquel entonces, y se empezaron a poner las bases de lo que después sería la Federación de Asociaciones de Psicomotricistas del Estado Español (FAPEE)³.

Lo que Berruezo trajo a ese encuentro era información sobre la realidad de la psicomotricidad en distintos países europeos, y sobre el trabajo que se estaba haciendo para la futura creación de una entidad que pudiera reunir a profesionales de los distintos países de Europa, y para la organización del primer congreso europeo de psicomotricidad, que se celebró en Marburg (Alemania) aquel mismo año de 1996. Fue también durante la realización de este congreso cuando se firmaron los estatutos del Fórum Europeo de Psicomotricidad (FEP)⁴.

Pedro Pablo Berruezo planteaba la conveniencia de tener un representante español

en el FEP, que representara a la mayoría de psicomotricistas y, teniendo en cuenta la diversidad de asociaciones (algunas con muy pocos socios), se propuso la creación de una Federación que pudiera ser la representante del Estado Español en Europa.

El proceso hasta la constitución en 1998 de la Federación de Asociaciones de Psicomotricistas del Estado Español (FAPEE) duró dos años de largas discusiones, de adecuación y reconversión de entidades a asociaciones específicamente de profesionales, de pensar cómo queríamos que fuera esa nueva entidad que nos iba a acoger y representar, de redactar estatutos, etc.

Durante todo ese proceso, siempre se tuvo presente que queríamos conseguir una entidad que fuera representativa de la realidad de la situación de la psicomotricidad en el Estado Español, y que era conveniente tener un representante común en Europa, dejando de lado las diferencias que pudiera haber entre profesionales, líneas de formación o asociaciones. Se pretendió desde el principio integrar y no excluir, manteniendo, eso sí, la especificidad de la psicomotricidad como disciplina.

Pedro Pablo Berruezo fue el primer presidente de la FAPEE hasta el año 2003.

Actualmente y después de algunos cambios debidos a fusiones o abandonos, hay 3 asociaciones profesionales de psicomotricistas que están integradas en la Federación de Asociaciones de Psicomotricistas del Estado Español (FAPEE): la Asociación Española de Psicomotricistas (AEP), la Asociación de Psicomotricistas del Estado Español (APEE) y la Asociación Profesional de Psicomotricistas (APP).

En el año 2001, a instancias de la FAPEE, se presentó en el Congreso de los Diputados, una pregunta parlamentaria sobre las

previsiones del Gobierno acerca del reconocimiento de la titulación y la profesión de psicomotricista. En ella se hacía referencia al desarrollo que estaba experimentando la psicomotricidad, y se formulaba la siguiente pregunta: “¿Qué previsiones tiene el Gobierno para impulsar el reconocimiento legal de la titulación y la profesión de psicomotricista, teniendo en cuenta que esta profesión ya existe en otros países europeos como Francia, Alemania o Dinamarca?”⁵.

La respuesta en febrero de 2002 fue: “La Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, en su artículo 34.1 permite que el Gobierno pueda tomar la iniciativa en las cuestiones a las que se refiere Su Señoría, por lo que se va a proceder a estudiar la propuesta y, en su caso, en el momento oportuno se remitirá al Consejo de Universidades para dictamen”⁶. Nunca se tuvo noticia de que la cuestión planteada hubiera llegado más lejos.

En estos momentos, y aprovechando un movimiento surgido en las redes sociales en el que están participando un número importante de personas, la FAPEE ha elaborado una encuesta⁷ con la que espera conocer mejor la situación formativa y laboral de los psicomotricistas del Estado Español, y poder así reivindicar la oficialidad de la profesión ante las instancias que se consideren oportunas.

3. Situación actual de la psicomotricidad en el Estado Español

Cómo ya hemos explicado, actualmente se imparten postgrados y másteres en diferentes Universidades, tanto públicas como privadas; algunas de ellas lo hacen con continuidad debido a la demanda, y otras suelen programarlos de manera esporádica o bianual. También algunos centros priva-

5. Boletín Oficial de las Cortes Generales. Congreso de los Diputados, serie D, núm. 280 de 13 de diciembre de 2001. Página 107

6. Boletín Oficial de las Cortes Generales. Congreso de los Diputados, serie D, núm. 316 de 5 de marzo de 2002. Página 114

7. <https://cutt.ly/De4zZzi>

3. www.psicomotricistas.es

4. www.psychomot.org

dos ofrecen formación de duración equivalente a postgrado.

Hay que decir que, además de estas formaciones que desde las asociaciones de psicomotricistas se consideran “oficiales”, porque tienen un currículo formativo que capacita para ser psicomotricista, y en el que se contempla la formación teórica, práctica y personal o corporal, se pueden encontrar infinidad de modalidades de cursos más o menos extensos, presenciales u on-line, que prometen una formación.

Aunque algunas Universidades han hecho intentos de ofertar el Grado de Psicomotricidad, hasta la fecha no se ha concretado ninguno, y el hecho de que la formación sea a nivel de postgrado, da como resultado que ser psicomotricista siempre es una “especialización”. Para el acceso al postgrado o máster es necesario haber cursado antes una diplomatura, licenciatura o grado, lo que hace que el profesional psicomotricista siempre sea maestro, psicólogo, fisioterapeuta, etc., titulaciones reconocidas, y además psicomotricista.

Como resultado de esta situación formativa, la profesión de psicomotricista no está incluida en España en el catálogo de profesiones, como tampoco lo está en algunos países de la Unión Europea, aunque también tengan formación.

Sin embargo, encontramos psicomotricistas trabajando en distintos lugares, tanto haciendo intervención educativa como terapéutica, pero raramente están contratados como psicomotricistas.

En el ámbito educativo, en escuelas o escuelas infantiles, son los mismos maestros quienes con formación específica en psicomotricidad o no, y según cómo se organice cada centro, hacen psicomotricidad. Podemos encontrar algunas escuelas, que

refuerzan esta actividad en horario escolar contratando psicomotricistas mediante las asociaciones de familias de alumnos. En otros casos, se organizan actividades lúdicas o extraescolares de psicomotricidad.

En el ámbito terapéutico, los psicomotricistas están presentes en algunos equipos multidisciplinares, interviniendo y aportando la propia visión de los casos que se tratan. Hay algunos centros oficiales como los Centros de Desarrollo y Atención Precoz (CDIAP) de Catalunya, los centros de Atención Temprana, los centros de Salud Mental (CSMIJ), los Centros base, etc., donde se contempla la figura del psicomotricista, aunque raramente están contratados como tales.

El trabajo terapéutico se realiza principal y mayoritariamente en centros privados, ya sea en terapias individuales o en pequeños grupos terapéuticos. Las familias buscan psicomotricistas para atender a niños con dificultades, aconsejadas por otros profesionales: maestros, equipos de asesoramiento psicopedagógicos (EAP), médicos, etc.,

La incoherencia de la situación a que nos lleva el no reconocimiento de la profesión, llega al punto de que podemos encontrar convocatorias de organismos oficiales en las que se ofertan plazas de psicomotricista donde los requisitos para poder acceder son tener una licenciatura o diplomatura en general, y sólo en algunos casos se “valora” la formación en psicomotricidad como un requisito complementario.

Mediante este recorrido por los precedentes y la situación actual de la psicomotricidad en el Estado Español, queríamos hacer visible, que aunque no tenemos la profesión oficialmente reconocida, como tampoco la tienen otros tantos países de Europa,

Hay que decir que, además de estas formaciones que desde las asociaciones de psicomotricistas se consideran “oficiales”, porque tienen un currículo formativo que capacita para ser psicomotricista, y en el que se contempla la formación teórica, práctica y personal o corporal, se pueden encontrar infinidad de modalidades de cursos más o menos extensos, presenciales u on-line, que prometen una formación.

se está trabajando desde diferentes lugares para que esto acabe siendo realidad.

Se ha hecho mucho desde que en los años 60 empezamos a creer seriamente en la psicomotricidad, no sólo como una técnica (recursos o procedimientos), sino como una nueva forma de acercarse, observar y entender a la persona.

No podemos ignorar que la nuestra es una profesión relativamente joven, y que la disparidad de formaciones y la confusión con las competencias de otras profesiones, puede estar dificultando el proceso de reconocimiento.

No podríamos terminar sin agradecer a todas las personas, que son muchas, que han creído en la especificidad de la psicomotricidad y que han puesto y ponen sus energías desde diferentes lugares: universidades, escuelas de formación, asociaciones, lugares de trabajo, etc., para divulgar, fijar contenidos, investigar, organizar a los psicomotricistas en asociaciones y participar en espacios europeos comunes.

Esperamos ver en un futuro no muy lejano, lo que todos ellos están intentando conseguir: Que la psicomotricidad sea una disciplina con un corpus propio y científicamente fundamentado, y que el psicomotricista sea un profesional reconocido.

Bibliografía

- Berruezo, P. P. (1996). La psicomotricidad en España: de un pasado de incompreensión a un futuro de esperanza. *Psicomotricidad. Revista de Estudios y Experiencias*, 53 (2), pp 57-64.
- Berruezo, P. P. (2000). Hacia un marco conceptual de la psicomotricidad a partir del desarrollo de su práctica en Europa y en España. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 37, pp 21-23.
- Masabeu, E. (2014). Ser psicomotricista hoy. *Actas del 5º Congreso Estatal de Psicomotricidad: El cuerpo de la Psicomotricidad*. Tenerife. Federación de Asociaciones de Psicomotricistas del Estado Español (FAPEE).

Se ha hecho mucho desde que en los años 60 empezamos a creer seriamente en la psicomotricidad, no sólo como una técnica (recursos o procedimientos), sino como una nueva forma de acercarse, observar y entender a la persona.



Asociaciones de psicomotricistas



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



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



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



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

Formación en psicomotricidad

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

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

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

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

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

POSGRADO DE ESPECIALIZACIÓN EN PRÁCTICA PSICOMOTRIZ TERAPÉUTICA DURACIÓN DOS CURSOS 2018-2020
Organiza: Asociación para la Expresión y la Comunicación y reconocido por la Generalitat de Cataluña con convenio con la Universidad de Barcelona.
Referentes: Anna Luna y Iolanda Vives
Tel. 629334277
E-mail: aecassociacio@gmail.com

SEMINARIO DE FORMACIÓN CONTINUADA GRUPO DE FORMADORES DE PSICOMOTRICIDAD DE AEC.

Análisis de la práctica educativa.
Análisis de casos de ayuda terapéutica
Referentes: Cira Rodríguez Jorge; José Ángel Rodríguez Ribas y Katty Homar Homar
E-mail: aecassociacio@gmail.com

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

POSTGRAU DE DESENVOLUPAMENT PSICOMOTOR DE 0 A 8 ANYS
Departament de didàctica de l'expressió musical, plàstica i Corporal de la UAB.
Tel. 93 58 12 674
Referente: Lurdes Martínez
E-mail: lurdes.martinez@uab.cat

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

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

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

NORMAS DE COLABORACIÓN

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

DOSSIER: Artículos relacionados con el trabajo psicomotor, reflexiones en torno a la práctica. El texto no excederá de 24.000 caracteres.

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

APORTACIONES INTERDISCIPLINARES: Reflexiones teóricas venidas de otros campos profesionales que nos ayuden a una mejor detección y comprensión de determinadas patologías y síntomas actuales. El texto no excederá de 1.500 caracteres.

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

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

LECTURAS: en este apartado diferenciamos dos secciones: "hemos leído", dónde lo que llevamos a cabo es una síntesis de un libro que pensamos

puede ser interesante para nuestra práctica; y la "reseña bibliográfica", que son extractos de publicaciones. El texto no excederá de 2.500 caracteres.

• **Forma de presentación:** Las colaboraciones se enviarán por correo electrónico a app.psicomotricistas@gmail.com. En el correo deberá constar brevemente, cómo quieres ser presentado en el artículo, una dirección y un teléfono de contacto.

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

• **Material gráfico:** Las colaboraciones pueden ir acompañadas de fotos o ilustraciones, que deben enviarse en un archivo aparte. Deben ser de buena calidad, y se incluirán siempre que el espacio lo permita.

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

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



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

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

app.psicomotricistas@gmail.com

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

número 42

Diciembre 2018

EDITORIAL

DOSSIER

Las cuestiones que queremos
Montse Castellà

Reflexiones sobre la psicomotricidad
Núria Franch

APORTACIONES
INTERDISCIPLINARES

Porqué funciona el juego infantil
José Ángel Rodríguez

ESPACIO ABIERTO

La posición del psicomotricista
Cristal S. Pozón

ENTREVISTA

A continuación de la entrevista con
M. Antón
Montserrat Antón

ELLOS Y ELLAS OPINAN

A propósito del libro de Bernard
Aucouturier
Simone Brageot

LECTURAS

Poética Corporal.
Sara Manchado

Terapia Psicomotriz. Reconstruyendo
una historia.
Josep Rota

INFORMACIONES

número 43

Julio 2019

EDITORIAL

DOSSIER

La transferencia en psicomotricidad:
repetición compulsiva en acto
corporal placentero o displacentero
Nivaldo Torres i José Ángel Rodríguez

La "regulación" de las emociones: un
análisis posible sobre la dimensión
del poder
Mara Lesbegueris

APORTACIONES
INTERDISCIPLINARES

Una psicomotricista para el
acompañamiento emocional
Carola y Guillermo

ESPACIO ABIERTO

Psicomotricidad en escuela
Cibernética
Ángel Hernández (Elena Herran)

ELLOS Y ELLAS OPINAN

La infancia en la actualidad
Isabel Vidal

OTRAS TÉCNICAS

Qué es y qué no es la meditación
Simone Brageot

TEMAS DE PSICOMOTRICIDAD

La observación de las emociones
Josep Rota

LECTURAS

Psicomotricidad. Intervención en el
campo adulto, de Juan Mila
José Ángel Rodríguez Ribas

EDITORIAL OCTAEDRO

ESPECIALIDAD EN EDUCACIÓN

Libros sobre educación artística y lenguajes corporales
Bailén, 5. 08010-Barcelona. Tel: 932464002. www.octaedro.com

NOVEDADES INVIERNO-PRIMAVERA 2018-19

Temas de salud y de educación
Apropiados para profesionales, profesorado y familias

