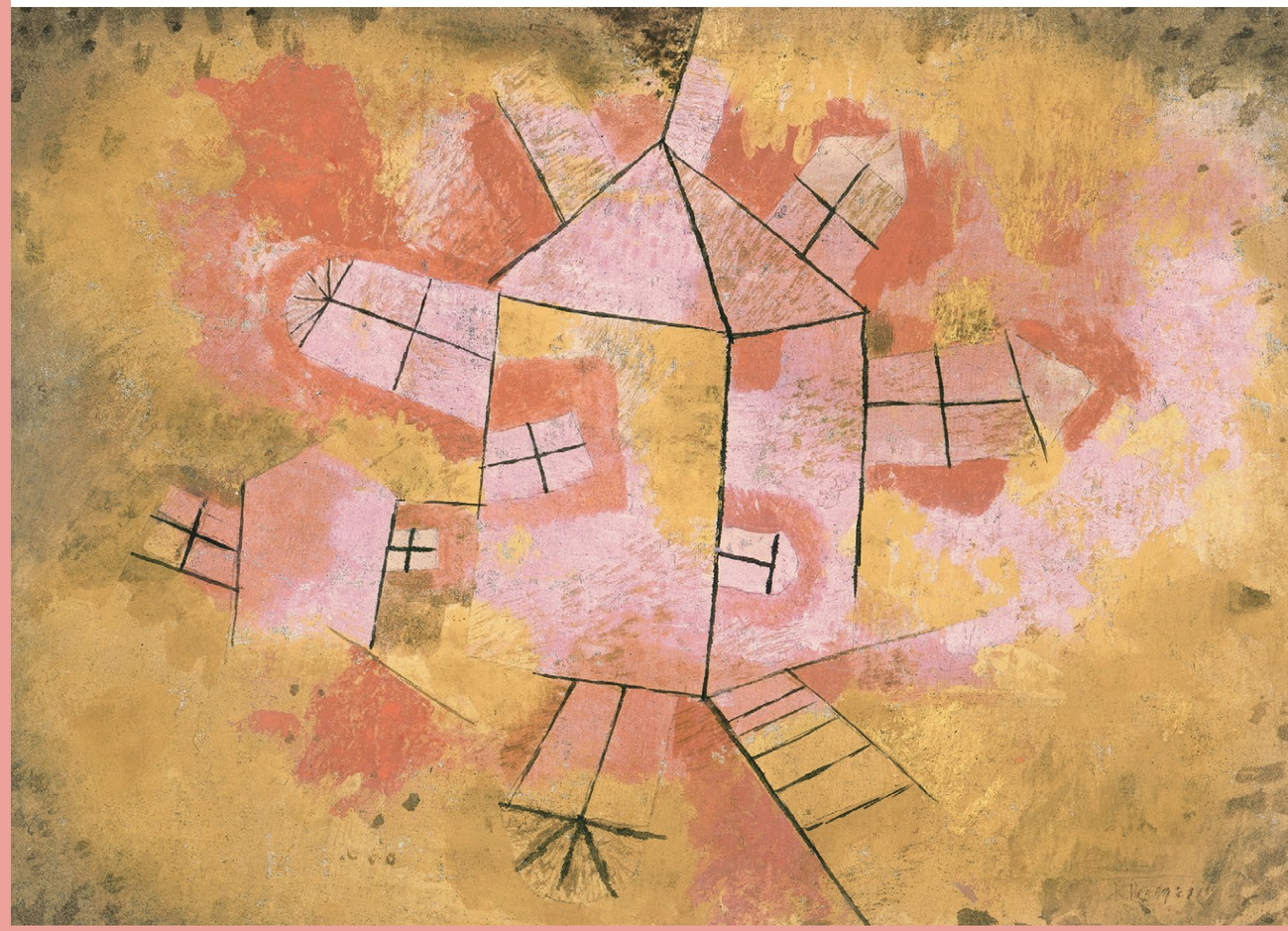
líneas entre

REVISTA ESPECIALIZADA
EN PSICOMOTRICIDAD

app
asociación
profesional de
psicomotricistas

PUBLICACIÓN SEMESTRAL
DICIEMBRE 2021
NÚMERO 48



- ¿Qué es lo esencial cuando hablamos de psicomotricidad?
- Cuerpos que hablan, se construyen y se empoderan
- La asefop, esa desconocida
- Efectos de la danzaterapia/dmt en el trastorno del espectro autista: revisión sistemática
- De la sala de psicomotricidad al patio en tiempos de pandemia
- Música y Autismo
- Géneros
- Qué entiende la comunidad psicomotriz por perspectivas de género

app
asociación
profesional de
psicomotricistas

Proyecto Clínico Psicomotor

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

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

TARIQA
psicomotriu

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

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

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

NÚRIA MARTÍNEZ SÁNCHEZ.
Educadora Social, terapeuta psicomotriz.

Y EQUIPO ESPECIALIZADO DE TERAPEUTAS

Ámbitos de intervención:

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

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

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

¿Eres psicomotricista o estás acabando tu formación?

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

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

app
asociación
profesional de
psicomotricistas

Paul Klee, «Casa giratoria», 1921

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

Colaboraciones
Ana Durán Arana, Nahuel Omar Contreras Cuello, Mary Ángeles Cremades Carceller, Anna Celma Estupiñán, Núria Franch Batlle, Mª Josep Hurtado Hernández, Mara Lesbegueris, Cristina López, Sara Manchado Hueso, Mónica Jiménez, Mar Pérez, Lurdes Martínez, Dolors Rovira, Candelaria Santillán, Cristina Torno

Redacción y publicidad
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
C.T.P. Gràfiques BCN S.L.
C/ Segarra, 31 local
08921 Sta. 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 ¿Qué es lo esencial cuando hablamos de psicomotricidad?
Núria Franch Batlle

12 Cuerpos que hablan, se construyen y se empoderan
Mónica Jiménez de la Fuente, Lurdes Martínez

20 **APORTACIONES INTERDISCIPLINARES**
La ASEFOP, esa desconocida.
Mary Ángeles Cremades Carceller

ESPACIO ABIERTO
26 Efectos de la danzaterapia/DMT en el trastorno del espectro autista: revisión sistemática
Nahuel Omar Contreras Cuello

ELLAS Y ELLOS OPINAN
33 De la sala de psicomotricidad al patio en tiempos de pandemia
Dolors Rovira Ventura

OTRAS TÉCNICAS
37 Música y Autismo
Anna Celma Estupiñán, Ana Durán Arana y Mª Josep Hurtado Hernández

LECTURAS
45 Géneros
Sara Manchado Hueso

TEMAS DE PSICOMOTRICIDAD
Qué entiende la comunidad psicomotriz por perspectivas de género
Cristina López, Cristina Torno, Candelaria Santillán y Mara Lesbegueris

app
asociación
profesional de
psicomotricistas

Editorial

En la editorial del pasado número de la revista os informábamos de los trabajos de la comisión de revista e investigación, encargada de ir revisando y transformando Entre Líneas en una revista "de impacto, pero sin renunciar a la proximidad de muchos de los artículos hasta ahora publicados y que la hacen accesible para muchos lectores. Nuestro objetivo es conseguir una identidad en los nuevos tiempos, sin perder el equilibrio entre pasado, presente y futuro".

Os seguiremos informando de este proceso de transformación. Hemos indagado en revistas de impacto existentes en el ámbito de la educación para extraer de ellas aspectos que podamos aplicar a la nuestra. Hemos pensado incluir en la pestaña de la revista que hay en la web de la asociación los apartados que clarifiquen lo que somos y cómo deben ser presentados los artículos (normas de publicación), tanto en cuanto al contenido como a la forma. En relación con el contenido, debemos repensar los distintos apartados de la revista para lograr una mayor coherencia entre los artículos publicados, así como definir las áreas y subáreas temáticas sobre las que aquellos pueden versar.

Pasamos a presentaros resumidamente el contenido de los artículos del presente número:

En el dosier figuran dos artículos: uno, sobre qué debemos considerar esencial e irrenunciable cuando trabajamos en psicomotricidad, y otro, sobre como esta es un claro factor de resiliencia. Más adelante contamos con un artículo que nos informa sobre la historia pasada y el presente de la ASEFOP, la Asociación Europea de Escuelas de Formación en la Práctica Psicomotriz. También hay sendos artículos sobre dos intervenciones de ayuda que nos son cercanas: la danzaterapia y la musicoterapia así como otro artículo más experiencial que nos habla de las adaptaciones que hacemos les psicomotricistes en tiempos pandémicos. Y por fin hay un artículo sobre un tema cada vez más candente y sobre el que tenemos tanto que reflexionar; se trata de cómo las y los profesionales psicomotricistas abordamos la cuestión de las perspectivas de género. Además en la reseña bibliográfica hacemos referencia a un libro publicado sobre el mismo tema.

Os deseamos una provechosa lectura.

¿Qué es lo esencial cuando hablamos de psicomotricidad?

El conocimiento es una riqueza que se puede transmitir sin empobrecerse... Al contrario, enriqueciendo a quien lo transmite y a quien lo recibe.

(Nuccio Ordine, La utilidad de lo inútil)

Núria Franch Batlle
Maestra, psicopedagoga y psicomotricista. Miembro del GREP[1] y socia de la APP[2]

Durante años, en nuestro entorno cultural desde el punto filosófico, ha dominado una concepción dualista del ser humano, heredera de la antigua Grecia, según la cual cuerpo y alma son dos entidades diferenciadas.

Con Descartes, considerado el padre de la filosofía moderna, se ha perpetuado, más o menos, este dualismo que conduce a un concepto de cuerpo instrumento que, en psicomotricidad, no podemos aceptar. Debemos superar la perspectiva según la cual el cuerpo es un conjunto de músculos, huesos y articulaciones, para entender al hombre como una realidad corpórea que se manifiesta de manera única, indivisible y global.

No podemos seguir considerando "el hombre" como un ente constituido por dos sustancias separadas o separables, ya que nos situaríamos en una óptica reduccionista. Por otra parte, los avances actuales de las neurociencias, la biología y la psicología aportan cada vez más luz, para poder entender esta unidad que constituye a cada ser humano como una unidad única e irrepetible.

El CUERPO es "productor y contenedor" de todo lo que somos y tenemos, capaz de producciones muy diversas: fisiológicas, emocionales, motrices, psíquicas, mentales, materiales..., se expresa y manifiesta a partir y a través del movimiento, un movimiento-proceso que nos permite devenir persona día a día.

Pensar en aquello que otorga una identidad específica a la intervención psicomotriz y delimita su idiosincrasia me remite a

1 GREP: Grup de Recerca en Educació Psicomotriu /Grupo de Investigación en Educación Psicomotriz

2 APP: Asociación Profesional de Psicomotricistas.

una serie de reflexiones, fruto de años de trabajo en este ámbito, que expongo a continuación.

El soporte de la intervención psicomotriz es, sin duda, **el Psicomotricista, un profesional formado capaz de jugar, observar y descodificar**.

En este texto nos interesaremos brevemente por estos tres términos, siempre pensando en lo concerniente al psicomotricista.

Jugar

La vivacidad y la gracia se relacionan originalmente con las formas más primitivas del juego. Es en él que la belleza del cuerpo humano en movimiento alcanza su apogeo. En sus formas más complejas, el juego está saturado de ritmo y armonía, que son los regalos más nobles de la percepción estética que tiene el hombre. Hay muchos y muy íntimos vínculos que unen el juego y la belleza.

HUIZINGA

El juego se convierte en un medio de expresión, desarrollo, descubrimiento y aprendizaje fundamental.

Sabemos que la intervención psicomotriz parte de la espontaneidad del niño en el juego, se trata de una actividad en que éste se compromete globalmente y "pone en juego" sus capacidades, demandas, miedos, flaquezas... de forma que se convierte en un medio de expresión, desarrollo, descubrimiento y aprendizaje fundamental, y en el contexto en el que nos situamos el juego tiene lugar en un entorno humano que le da significado, en el que el papel del psicomotricista es fundamental e imprescindible, y compartirlo le permite establecer una relación rica y próxima.

El niño en el juego compromete sus emociones, capacidades, demandas, miedos, debilidades ..., jugando evoluciona de la actividad motriz y la acción directa sobre los objetos a la representación mental y el simbolismo, de una relación dual más o menos simbiótica y confusa enmarcada por un entorno social limitado, a una relación social cada vez más amplia y abierta sobre la base de encuentros diferenciados.

El juego se convierte en un medio de expresión, desarrollo, descubrimiento y aprendizaje fundamental. En nuestro contexto no se trata de una experiencia íntima y cerrada, sino de una condición abierta con una función de mediación social, tiene lugar en un entorno humano compartido que le da significado, en que "la acción sobre los objetos" se enriquece con la "acción sobre los significados" compartidos con el otro, en el que el papel del psicomotricista es fundamental e imprescindible y, compartirlo le permite establecer una relación rica y cercana.

Para reflexionar un poco sobre el valor del juego, hacemos referencia a dos autores significativos.

Huizinga (1998) hablando del juego estima que lo importante es dilucidar qué es el juego y qué significa para el jugador, y en este sentido, afirma que se trata de una categoría vital irreductible a cualquier otra, una actividad o, ocupación voluntaria que tiene lugar dentro de determinados límites de tiempo y de espacio, según unas normas obligatorias libremente aceptadas. Para el jugador tiene una finalidad propia: se juega por la satisfacción que produce su práctica que se considera algo diferente a la vida cotidiana. Y afirma que el juego va acompañado de un sentimiento de tensión y alegría.

En un primer plano nos revela las dimensiones motriz y emocional, y en planos sucesivos se incorporan las dimensiones cognitiva, social, moral, ética y espiritual, que conjuntamente conforman la globalidad humana.

El psicomotricista juega y deja jugar y mediante el juego promueve que niños y niñas expresen su realidad intrapsíquica. Según Winnicott (1992) jugar no es una realidad intrapsíquica, ni una realidad externa, es una realidad que tiene su espacio propio en una zona intermedia donde se sobreponen ambas realidades.

Mediante él los objetos adquieren un doble significado, el significado afectivo que le otorga el niño y, que corresponde a su realidad intrapsíquica y el significado correspondiente a la objetividad del mismo objeto, de ahí su valor como espacio de construcción de significados compartidos; en este sentido jugar es una actividad de manipulación del mundo exterior al servicio de la realidad intrapsíquica.

Para compartir esta zona intermedia debemos dar tiempo al niño a expresarse, esperar su iniciativa, dejarlo hacer ... y son la observación y participación en este espacio lo que nos permitirá elaborar un proyecto de intervención con la pretensión de ajustar nuestra respuesta a lo que el niño expresa.

El psicomotricista jugando entra en el registro del niño y si bien juega simbólicamente lo hace con sinceridad y "de verdad" con el placer que conlleva el juego y con la pretensión de favorecer el desarrollo de los niños; ante el grupo no se cuida de sí mismo, juega con un compromiso total para con el "otro".

Como dice Marguerite Yourcenar en "Memorias de Adriano", se trata de:

Entregarme completamente a cada uno durante la breve duración de la audiencia, hacer del mundo una tabla rasa donde no exista en ese momento nadie más salvo aquel banquero, de aquel veterano o de aquella viuda; conceder a aquellas personas tan diversas ... la atención cortés que en los mejores momentos nos concedemos a nosotros mismos, y en fin, consagrar seriamente algunos instantes a pensar en su problema o en su asunto.

Puede ser un gigante, un monstruo o un animal cualquiera sin dejar de ser una figura de orden y seguridad, se trata de mantenerse en esa zona intermedia que le permite compartir significados con el grupo, sin renunciar a su rol de autoridad.

Comparte el juego con el grupo para convertirse en un interlocutor del niño ocupando el rol que pide el juego y promover la manifestación de su realidad intrapsíquica, recoger sus producciones para hacerlas evolucionar, si es necesario, en un marco de respeto, seguridad y reconocimiento afectivo. Escucha y admite lo que sucede, antes de responder (dar) debe recibir (admitir) incondicionalmente lo que le llega porque es lo que puede, quiere o sabe hacer aquel o aquel otro niño, después ya facilitará una respuesta adecuada.

Compartir el juego con los niños reconoce y valora la actividad por excelencia de la infancia y en consecuencia la misma infancia con toda su dignidad, valor y energía.

La afirmación de Huizinga cuando dice que el juego va acompañado de un sentimiento de tensión y alegría, nos orienta en dirección al tema de las emociones. Hacemos una breve introducción a él para continuarlo al hablar de la observación y la decodificación, que forman parte de los aspectos esenciales de la psicomotricidad.

Etimológicamente, emoción significa esencialmente movimiento, expresión motora hecha a través de la conducta, tanto si se trata de lenguaje verbal como no verbal. Es evidente que la etimología del término coincide plenamente con lo que sucede durante el juego en la sala de psicomotricidad donde lo que predomina,

El psicomotricista juega y deja jugar y mediante el juego promueve que niños y niñas expresen su realidad intrapsíquica.

Compartir el juego con los niños reconoce y valora la actividad por excelencia de la infancia y en consecuencia la misma infancia con toda su dignidad, valor y energía.

en primer lugar, son las manifestaciones del movimiento en toda su extensión.

Observar

Le observé durante unos días, para coger valor e intentar averiguar si era un hombre accesible. Estudié los gestos, el aspecto. Era viejo, llevaba una barba blanca larguísima y siempre iba vestido de blanco de pies a cabeza. No vi que regañara ni pegara a nadie, era de pocas palabras y parecía afable.

NADIA GHULAM,
El secreto de mi turbante.

Niños y niñas manifiestan sus emociones en las sesiones de psicomotricidad a través de los cambios tónicos, gestos, posturas, relación con el espacio y el tiempo, los objetos el adulto y consigo mismo.

Una observación cuidadosa, atenta y contextualizada, es lo que permite decodificar las actuaciones de niños y niñas, y modular la participación en el juego y las propuestas para ajustar las respuestas a las diferentes situaciones y circunstancias.

En cualquier sesión de psicomotricidad se dan una serie de procesos relacionales con una dimensión semiótica que deben centrar nuestro interés.

La observación nos ofrece una aproximación a los signos y señales que se transmiten en la comunicación no verbal; el acceso al conocimiento de los niños y los fenómenos nos aporta elementos de juicio y reflexión cercanos a la realidad dinámica y cambiante de cada sesión y que va mucho más allá de una explicación en términos lineales de antecedentes y consecuentes.

Mediante la observación podemos dar sentido a lo que sucede que depende de la experiencia personal de cada niño y del contexto de cada situación...

Así pues, hablar de la importancia de la observación nos obliga detenernos en torno a qué, porqué, para qué y cómo observamos.

¿Qué? Observamos las conductas, actitudes, expresividad, modalidades de relación, iniciativas, repeticiones y, especialmente las manifestaciones externas de la emoción, evidentes en los cambios tónicos, gestos, posturas, modalidades de relación con el espacio, el tiempo, los objetos, el psicomotricista y consigo mismo.

Niños y niñas las manifiestan durante el desarrollo de las sesiones de psicomotricidad, en los momentos de juego, así como en su ausencia, en momentos de espera u observación del juego de los demás, durante la representación o en el corro inicial y final de la sesión.

Todo lo que pasa tiene una dimensión objetiva, los hechos o contenido formal que sostienen una dimensión subjetiva, el contenido latente y tan importantes son los hechos como sus representaciones, o la interpretación subjetiva que hace cada participante según la cual cada uno otorga significados diferentes a una misma situación y de acuerdo con ellos actúa en un sentido u otro.

Todo lo que pasa es expresión y origen de emociones, demandas, deseos, carencias, capacidades ... y no debemos dejar de lado una mirada atenta que nos permita abarcar los máximos detalles de las diferentes situaciones.

Recuperamos ahora a Huizinga para señalar que, además de lo comentado, añade algo importante cuando identifica fundamentalmente lo lúdico con el juego propio de los niños y de los animales jóvenes y, cita las cualidades de orden, tensión, cambio, emoción, solemnidad, ritmo y entusiasmo.

Sabemos el placer que, a menudo, encuentra el niño al superar retos, en general lo conocido pierde interés, lo sabido disminuye la curiosidad, hay que encontrar nuevas posibilidades al material, descubrir nuevas

capacidades motrices, arriesgar y aventurar, ¿de qué otro modo se mantendrá el necesario grado de curiosidad y emoción que motive a continuar explorando?

También Wallon otorga un papel importante a las emociones, para este autor la evolución estructurada alrededor de la emoción, entendida como una reacción tónico-afectiva, bisagra entre lo biológico y lo psíquico que cumple una función de comunicación.

Las emociones consideradas básicas: alegría, tristeza, miedo, rabia e ira, a las que algunos autores añaden el deseo, son frecuentes durante las sesiones de Psicomotricidad, y un aspecto fundamental a observar en la medida que suscitan actitudes y comportamientos que condicionarán la estructura del juego.

Encontramos además las llamadas emociones sociales como vergüenza, culpa y orgullo, cuya principal finalidad es representar y mantener los valores del contexto social. Es especialmente interesante observarlas por recuperarlas durante la fase de puesta en común al final de las sesiones y promover la interiorización y toma de conciencia de las diferentes vivencias.

¿Por qué y para qué?

La observación, pues, es el primer peldaño de cualquier proyecto de intervención, adquiere sentido cuando nos ayuda a conocer a los niños y nos interesa especialmente a la hora de captar el contenido latente de sus acciones y a adquirir una mirada sensible y respetuosa, que contribuye a la comprensión de las situaciones para poder otorgarles sentido y dotarlas de contenido. Así mismo, es una herramienta de evaluación que nos indica el momento de cada niño para acompañarlo mejor en su itinerario de desarrollo.

En este camino lleno de interrogantes que desvela cualquier observación recogemos el conjunto de situaciones, juegos y relaciones que ocurren y empezamos a elaborar hipótesis relativas al significado que intuimos en vistas a nuestras actuaciones, relacionando íntimamente atención y reflexión y desarrollando nuestra capacidad de admiración ante la riqueza de producciones de niños y niñas.

Debemos entregarnos plenamente a la riqueza y diversidad de situaciones que aparecen en cualquier sesión de psicomotricidad y de acuerdo con las hipótesis elaboradas dar respuestas adecuadas, un proceso que debe conducirnos a ajustar nuestras actuaciones e intervenciones, para responder las demandas y necesidades de los niños revisándolas y adecuándolas continuamente en un diálogo constante:

La observación es una herramienta de conocimiento de los niños y niñas y también de evaluación del desarrollo, para poder hacer un buen acompañamiento.

¿Cómo? Lo hacemos desde una mirada psicomotriz atenta, respetuosa y empática que no juzga, que va más allá del hecho concreto en un momento dado y que tiene en cuenta además del contenido preciso de las diferentes actuaciones de los niños su globalidad y los posibles desencadenantes de estas actuaciones y las sitúa en un contexto temporal amplio. Se trata de una observación minuciosa y detallada de cada participante que sobrepasa con creces las oportunidades que nos ofrece una observación puramente cuantitativa. Nos lleva a revisar continuamente nuestras actuaciones y propuestas.

Se trata de una observación implicada en la medida que el psicomotricista está comprometido y forma parte del juego.

Ribas Campos explica que en la observación implicada: *El observador establece una relación de intensidad variable con el sujeto, más informal y profunda que en la observación actuando. Interactúa con él de manera frecuente, a veces continúa en un determinado contexto. Si está ante un grupo, actuará como un miembro más.*

Añade que es una observación participante en la que se da un intercambio comunicativo con pocas trabas donde el observador es activo. En estas condiciones resulta especialmente importante no identificarse con los niños y niñas para no perder la objetividad imprescindible sobre lo que se observa.

Decodificar

Como hemos dicho, el psicomotricista es un profesional capaz de jugar, observar, y decodificar, ¿qué decir de la decodificación?

Si, como vamos diciendo, el psicomotricista juega, lo hace para que su observación implicada contribuya al conocimiento del grupo y de cada niño y niña para ajustar sus actuaciones.

El psicomotricista es un profesional capaz de jugar, observar y descodificar.

La semiótica diferencia entre denotación y connotación para poder identificar hechos objetivos y significaciones.

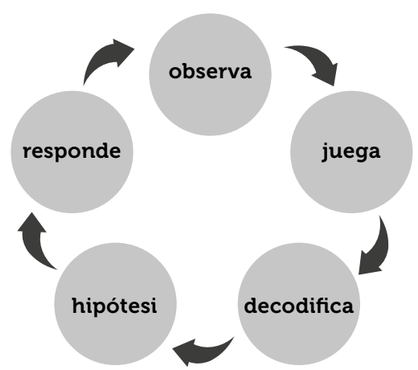
La semiótica diferencia los términos de denotación y connotación que aplicados a la comunicación no verbal podemos identificar, por un lado, con los hechos objetivos y por otro con su significación, siempre más amplio que los simples actos observados, en terminología de la Intervención Psicomotriz hablamos del contenido latente, para referirnos justamente a las connotaciones que envuelven cualquier hecho.

La observación, puntal de cualquier actuación posterior, nos aporta la posibilidad de elaborar hipótesis en torno a las actuaciones que observamos, es decir, de decodificar e interpretar lo que observamos y otorgarle sentido, nos interesa más que lo que se presenta como se representa entendiendo que las formas de representación son siempre subjetivas, por eso hablamos de hipótesis.

Además, una misma situación, puede tener significados diferentes para quien lo ejecuta, para quien la recibe o comparte, o para quien la observa, nuestro papel consiste en aproximarse lo máximo posible al significado que probablemente le otorga el ejecutor porque un mismo significante no siempre corresponde al mismo significado.

Debemos dar significado a la acción del niño o niña personalizándola y situándola siempre en el momento y contexto en que aparece, para modular nuestra intervención y a partir de ahí establecer el diálogo, que también hemos comentado, añadiendo ahora el lugar de la hipótesis.

Debemos entender que cualquier acción, en el caso de la psicomotricidad mediante el lenguaje no verbal, es una forma de comunicación o la expresión de un sentido, que además puede inducir al receptor a una acción o influir el emotivamente:



Es un proceso bidireccional en que tanto los niños como el psicomotricista, son

emisores y receptores alternativamente en un sistema que se retroalimenta continuamente en un ir y venir permanente entre las actuaciones de unos y otros y en que las del psicomotricista deben tener una intención clara, fruto de la interpretación de las del niño.

Dada la complejidad de la globalidad del ser humano, en ningún caso la decodificación pretende especular, se trata de reflexionar. Para captar algo no tenemos más remedio que abrirnos paso en un bosque espeso para clarificar lo que vemos y diferenciar poco a poco motivaciones y situaciones, y a partir de ahí articular un sentido al conjunto para recomponer la globalidad.

La decodificación abraza tanto el juego sensomotor como el simbólico, porque si bien en el juego sensomotor el niño no juega un simbolismo concreto, sí que sus acciones tienen un contenido latente evidente, son juegos que promueven las sensaciones propioceptivas y con ellas la construcción del yo , actividades que tienen un sentido y conectan con vivencias y sensaciones arcaicas que por un lado denotan sus capacidades motrices y momento evolutivo y del otro, y más importante, son actividades con un sentido, cuando el niño corre, salta, arrastra, rueda, trepa, se balancea, gira ... nos habla de su nivel de seguridad y confianza y de dónde y cuándo necesita una mano para afianzárselas.

La verticalidad, la vivencia del vacío, la recuperación del contacto con el suelo, son momentos importantes en el desarrollo psicomotor que se ponen en juego, ciertamente, en una etapa definida de este desarrollo pero que no son exclusivas de esta etapa, ¿por qué si no, existen los parques de atracciones con las montañas rusas, las sillitas voladoras y otros divertimentos que nos "hacen perder el mundo de vista" también a los adultos?

El psicomotricista, durante las sesiones, debe captar estos momentos, darles el sentido que merecen y actuar en consecuencia. En cualquier caso, tenemos que ver qué tipo de juego elige o no cada niño.

Observar y descodificar el contenido de los diferentes juegos nos permite averiguar las capacidades de autoafirmación y de afirmación ante los demás y las posibles carencias de cada uno.

La intervención psicomotriz debe ser un acto de humildad, enmarcado en una pedagogía de la proximidad, sin lujos, dogmatismos, ni academicismos. Debe ser gesto de amparo, acción y reflexión respetuosa.

Stig Dagerman (2020) en un pequeño escrito que lleva como título *Nuestra necesidad de consuelo es insaciable*, nos recuerda: *Pero de nada le vale al ser humano un consuelo brillante; necesita un consuelo que ilumine.*

La decodificación abraza tanto el juego sensomotor como el simbólico. El psicomotricista, durante las sesiones debe captar estos momentos, darles el sentido que merecen y actuar en consecuencia.

Bibliografia

- **Dagerman, S.** (2020) *Nuestra necesidad de consuelo es insaciable*. Logroño: Editorial Pepitas de calabaza.
- **Esquirol, J.M.** (2021) *Humà, més humà: Una antropologia de la ferida infinita*. Barcelona: Quaderns crema.
- **Huizinga, J.** (1998). *Homo ludens*. Madrid: Alianza editorial.
- **Ribas Campos, C.** *La observación participante y no participante en perspectiva cualitativa*. (FUOC. Fundació per a la Universitat Oberta de Catalunya) http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/69986/5/M%C3%A9todos%20cualitativos%20de%20investigaci%C3%B3n%20en%20criminolog%C3%ADa_M%C3%B3dulo%202_%20La%200observaci%C3%B3n%2-0participante%20y%20no%20participante%20en%20perspectiva%20cualitativa.pdf
- **Yourcenar, M.** (2007). *Memorias de Adriano*.
- **Winnicott, D.W.** (1992) *Realidad y juego*. Gedisa editorial

Cuerpos que hablan, se construyen y se empoderan

Mónica Jiménez de la Fuente

educadora social, psicóloga y psicomotricista

Lurdes Martínez Mínguez

doctora en pedagogía, maestra y psicomotricista. Coordinadora del Grupo de Investigación en Educación Psicomotriz (2017-SGR-0137) y del Postgrado en Desarrollo Psicomotor de 0 a 8 años en la Universidad Autónoma de Barcelona

Este artículo parte de un trabajo final del Máster Universitario de investigación en la especialidad de Arte, Cuerpo y Movimiento impartido por la UAB, titulado "Psicomotricidad en un Centro de Acogida: cuerpos que hablan, se construyen y se empoderan". De las dos autoras, la primera es la estudiante y la segunda, la tutora.

Parte de esta investigación se presentó en el Dosier del número 46 (págs.: 12-19: *Psicomotricidad en un Centro de Acogida*), en el que se trató de los beneficios que la psicomotricidad aporta al desarrollo emocional, relacional y cognitivo. En este artículo nos centraremos en la importancia de la psicomotricidad para promover la resiliencia en estas niñas y niños.

Partimos de que las niñas y niños que ingresan en los centros de protección a la infancia, debido a las situaciones de riesgo social, desamparo y maltrato vividos, pueden presentar ciertos factores que repercutan en su posterior desarrollo como (Camps, C. 2014):

- Problemas relacionados con la salud: alteraciones en la alimentación y el sueño, no seguir el calendario vacunal ni las revisiones pertinentes en el centro de salud, etc.
- Alteraciones en las relaciones sociales: incapacidad para iniciar o responder a contactos sociales, manifestar actitudes de inhibición o, por el contrario, de rechazo o agresividad, falta de apego y vínculos seguros, etc.
- Dificultades en el desarrollo y crecimiento: pueden tener consecuencias de carácter físico, cognitivo, psicológico, presentando problemas en el habla, en el desarrollo psicomotor y problemas en la integración de aprendizajes, dando lugar a dificultades en el ámbito escolar.
- Problemas emocionales: depresión, tristeza, ansiedad, conductas autolesivas, agresividad, ira, hipermotricidad, apatía, inhibición, irritabilidad, culpabilidad, inseguridad, baja autoestima.

La expresión motriz es una parte muy importante en las niñas y niños, ya que a través de su motricidad van aprendiendo y descubriéndose en relación al entorno, en relación con los otros y en relación a uno mismo. *"La expresividad motriz es la manera que cada niño tiene de manifestar el placer de ser él mismo, de construirse de una manera autónoma y de manifestar el placer de descubrir y conocer el mundo que le rodea"* (Aucouturier, 2004).

Generalmente las niñas y niños que residen en el Centro de Acogida llevan consigo toda una serie de vivencias emocionales y afectivas difíciles de gestionar. Sienten toda una serie de emociones de las que muestran dificultades para poner palabras y acaban manifestando a través de su cuerpo, tanto en aquellas conductas que hacen como en las que no hacen. Mediante la práctica psicomotriz estas niñas y niños pueden vivenciar y poner en juego todo este conflicto afectivo y relacional.

La práctica psicomotriz puede favorecer el desarrollo de factores protectores, entendiendo estos como *"las condiciones o los entornos capaces de favorecer el desarrollo de individuos o grupos y, en muchos casos, de reducir los efectos de circunstancias desfavorables"* (Vacchelli, 2013).

Estos factores protectores pueden facilitar el desarrollo de los mecanismos de resiliencia: *"La resiliencia es la capacidad de una persona o grupo para desarrollarse bien, para seguir proyectándose en el futuro a pesar de los acontecimientos desestabilizadores, de condiciones de vida difíciles y de traumas a veces graves"*, según Manciaux, Vanistendael, Lecomte y Cyrulnik (citado por Barudy & Dantagnan, 2005).

En este estudio se entiende la resiliencia, no como una cualidad con la que se nace, sino que se va gestando a lo largo de la vida, tal y como apunta Cyrulnik (2013):

> La resiliencia es un proceso, un devenir del niño que, a fuerza de actos y de palabras, inscribe su desarrollo en un medio y escribe su historia en una cultura. De modo que más que el niño lo que es resiliente es su evolución y su historización (pág. 257).

La o el psicomotricista como guía de resiliencia

Las relaciones afectivas y la posibilidad de establecer vinculaciones afectivas positivas es uno de los aspectos más importantes de cara a fomentar la resiliencia. Tal y como apunta Cyrulnik (2013), *"El niño no puede dejar de preguntarse de dónde viene y a dónde va, porque le entusiasma estar en el mundo y siente curiosidad por saber lo que le espera. Pero para poder responder a esta pregunta o incluso simplemente para plantearla, hace falta que exista una relación con unas figuras de apego que se supone que saben más, (...) Un niño sin relaciones ni siquiera se plantea la cuestión porque vive en una sucesión de presentes."* (p. 244). Este autor establece como uno de los factores más importantes de la resiliencia el encuentro con una persona significativa, denominándola tutora o guía de resiliencia.

La o el psicomotricista puede convertirse en esta persona significativa; para ello llevará a cabo toda una serie de estrategias, algunas de las cuales serian según Sánchez y Llorca (2008):

- **La vinculación afectiva:** la afectividad es la base de todas las relaciones que se mantienen en la sala. Tanto en los momentos de poner límites, cuando se frustra, al sonreír, al abrazar, hay un encuentro afectivo entre adulto y niñas o niños. Este encuentro podrá favorecer que estos se sientan más seguros emocionalmente pudiendo continuar su camino madurativo.
- **El reconocimiento del otro:** este reconocimiento puede ser gestual,

Generalmente las niñas y niños que residen en el Centro de Acogida llevan consigo toda una serie de vivencias emocionales y afectivas difíciles de gestionar.

verbal o con la mirada. Para reforzar comportamientos en la niña/o que pueden ser adecuados para su maduración motriz, afectiva o cognitiva. Mediante esta actitud se intenta devolver una imagen competencial frente a una deficitaria.

- **La contención y la frustración:** significa poner límites, contener la expresividad de la niña o niño ante comportamientos hiperactivos, muestras de agresividad como formas de llamar la atención, etc. Para crecer y autorregularse es necesario saber que hay límites a nuestro deseo. La contención para muchas niñas y niños puede ser una referencia segurizante que les ayude a crecer.
- **Favorecer la autonomía:** es uno de los objetivos de la práctica psicomotriz. Es favorecer que niñas y niños aprendan a adueñarse de sus actos, a decidir, a resolver sus conflictos, a hablar, a pensar y a jugar por sí mismos. La autonomía es algo que se construye desde dentro y que, por tanto, es más una respuesta de la niña o niño hacia su entorno, cuando están cubiertas sus necesidades (de afecto, de límites, de frustración), que una reacción de respuesta a una relación.
- **La provocación:** es una manera de favorecer que niñas y niños entren en dinámicas de acercamiento a la psicomotricista, al espacio o a los otros. Permite movilizar acciones y emociones dentro de un marco afectivo, lúdico y seguro. También se puede utilizar para encontrar una respuesta agresiva del otro, ya que a veces se hace necesaria como medio de acercamiento, de descarga de tensiones, de afirmación, etc.
- **Estabilidad de la relación:** que les pueda transmitir seguridad y continuidad. Una relación que puedan sentir que está presente, que es accesible y cercana.
- **Mantener la seguridad del grupo:** es importante que niñas y niños sientan seguridad para poder establecer sus juegos y la relación con los demás. Tienen que sentir la figura de la psicomotricista como alguien con quien sentir protección.

La resiliencia es un aspecto importante en las niñas y niños que residen en los Centros de Acogida, pues todos vienen de condiciones de vida difíciles que han tenido que empezar a afrontar a una temprana edad.

Factores protectores, resiliencia y psicomotricidad

"La resiliencia conlleva un aspecto dinámico que implica que el individuo traumatizado se sobrepone (rebondit), se desarrolla tras una pausa y se (re)construye" (Sassano, 2011, p. 35).

La resiliencia es un aspecto importante en las niñas y niños que residen en los Centros de Acogida, pues todos vienen de condiciones de vida difíciles que han tenido que empezar a afrontar a una temprana edad. Como apuntan Barudy y Dantagnan (2005), es una capacidad que emerge de las interacciones sociales, siendo el resultado de nutrientes afectivos, cognitivos y relacionales que reciben de su entorno. En la personalidad de estas niñas y niños resilientes predominan características como la autoestima, la confianza, el optimismo, la autonomía o un sentido de independencia, sociabilidad, capacidad de experimentar emoción, habilidades de imitación y competencia.

Tal como menciona Sassano (2011), hay dos factores que son importantes de cara a favorecer la resiliencia. Una son las vinculaciones que se establezcan, los lazos afectivos seguros que son un sostén y una ayuda ante los momentos difíciles. Otro es el sentido del humor, la capacidad de reírse de uno mismo, de poder seguir sonriendo a pesar de las dificultades. Para ello hay que favorecer el crecimiento de la autoestima, dando la posibilidad a cada niña o niño de

descubrirse en su singularidad y diferencia con todo aquello que puede aportar.

Los factores protectores juegan un papel importante en el desarrollo de la resiliencia. Estos factores, según Vacchelli (2013), pueden diferenciarse entre los que pertenecen al ambiente (siendo estos el entorno familiar, social, comunitario, etc.) y los internos de la persona (estima, seguridad, confianza en sí misma, facilidad para comunicarse, empatía).

Nos centraremos en los internos de la persona. Autores como Wolin y Wolin (1993) han llevado a cabo estudios para intentar encontrar aquellas cualidades que predominan en las personas resilientes. Entre ellas destacaron siete características:

- **Introspección:** conocerse mejor a uno mismo. Cuanto mejor conocimiento de sí, mejor enfrentamiento positivo antes situaciones difíciles. Estaría relacionada con la autoestima.
- **Independencia:** capacidad de establecer límites entre sí y los ambientes adversos.
- **Capacidad de relacionarse:** capacidad para crear y mantener vínculos con otras personas. Poder expresar las necesidades, sentimientos, opiniones, etc. Ponerse en el lugar del otro y aceptarlo.
- **Iniciativa:** referida a la capacidad de pasar a la acción, a poner en práctica lo que la creatividad propone. Implica autorregulación y responsabilidad para lograr autonomía.
- **Humor:** capacidad para reírse de sí o encontrar el humor a pesar de la tragedia. El humor ayuda a superar problemas y obstáculos.
- **Creatividad:** permite idear nuevas alternativas y caminos de salida a la adversidad a través de la imaginación y el juego.
- **Moralidad:** capacidad de comprometerse de acuerdo a valores sociales y discriminar entre lo bueno y lo malo.

De esta forma, en las sesiones de psicomotricidad y, teniendo en cuenta la edad de las niñas y niños objeto de estudio, estuvimos atentas a los factores protectores que favorecían la resiliencia mencionados por los diferentes estudios, como son: la autoestima (seguridad, confianza en sí), inteligencia emocional (poder expresar y verbalizar emociones), la iniciativa, autonomía, capacidad para relacionarse, creatividad y habilidad cognitiva (centrándonos en las habilidades de atención y concentración).

Por otro lado, Cyrulnik (2013) habla de tres factores para intentar explicar las diferencias entre las personas en el momento de afrontar las heridas:

- **Temperamento personal:** la adquisición de los recursos internos impresos en el temperamento desde los primeros años, explicará la forma de reaccionar frente a las agresiones de la vida, estableciendo unas guías de desarrollo más o menos sólidas.
- **Significado cultural:** la estructura de la agresión explica los daños producidos por el primer golpe, la herida o la carencia. Pero es el significado que ese golpe adquirirá más tarde en la historia de la persona herida y en su contexto familiar y social, lo que explicará los efectos devastadores del segundo golpe, el que causa el trauma.
- **Apoyo social:** la posibilidad de hallar los lugares de afecto, las actividades y palabras que la sociedad dispone a veces en torno a la persona herida proporciona las guías de resiliencia que le permitirán reanudar un desarrollo alterado por la herida.

Los factores protectores juegan un papel importante en el desarrollo de la resiliencia. Estos pueden diferenciar entre los que pertenecen al ambiente y los internos de la persona.

En los centros de acogida no se puede influir en el temperamento personal, pues es algo que ya se ha gestado en los primeros años de vida, pero sí se puede influir sobre el significado cultural y sobre el apoyo social, para poder proporcionar a las niñas y niños esas guías de resiliencia que les permitan avanzar hacia un futuro menos doloroso y más lleno de posibilidades.

Por todo lo acabado de exponer, el objetivo que pretendemos alcanzar es explorar cómo las sesiones de psicomotricidad llevadas a cabo en un Centro de Acogida con niñas y niños en situación de riesgo social pueden aportar beneficios a su desarrollo relacional, emocional y cognitivo, favoreciendo así la gestación de factores protectores que promuevan su resiliencia.

Metodología

La investigación se basó en un enfoque cualitativo, partiendo de la pregunta de investigación: "¿Puede la práctica psicomotriz favorecer el desarrollo de factores protectores que promuevan la resiliencia en las niñas y niños que ingresan en un Centro de Acogida?". Tuvo como principal instrumento la observación participante, pues la psicomotricista que llevó a cabo las sesiones fue también la investigadora.

La metodología de investigación se basó en un enfoque cualitativo preguntándose sobre si la práctica psicomotriz favorece o no el desarrollo de factores protectores en el centro de la casa de acogida.

El método que se llevó a cabo fue el estudio de casos. Compusieron las unidades de análisis 3 niños y 1 niña entre los 4 y 5 años que residían en un mismo Centro de Acogida.

Para poder abstraer y analizar la información de las sesiones se estableció una guía de observación. Esta guía fue dividida en tres ámbitos: relacional, emocional y cognitivo; y cada ámbito se dividió en varias categorías e ítems[1].

Resultados

Si partimos de los autores antes mencionados a modo de discusión, y teniendo en cuenta los factores protectores internos de la persona que pueden promover la resiliencia, en la investigación se observó cómo en los cuatro casos hubo avances, algunos mayores que en otros, respecto a:

- **La autoestima:** adoptando una mayor seguridad en sí mismos y una mayor confianza en sus capacidades y habilidades. Disminuyendo sus miedos y pudiéndolos afrontar. Gracias también al reconocimiento por parte de la psicomotricista hacia su persona, sin juzgar, simplemente ayudando a fomentar esa confianza en sí mismos que tanto necesitan (por ejemplo, en las primeras sesiones David no presentaba placer ni seguridad en los juegos motores, necesitando llevar objetos en las manos para sentirse más seguro. Pero en las últimas sesiones se le observa un mayor placer corporal, poniendo en juego su cuerpo sin miedo y con más seguridad, sin necesidad de llevar ningún objeto en las manos.
- **Inteligencia emocional:** fueron gestionando mejor sus emociones, pudiéndolas exteriorizar y verbalizar, ayudándoles a tolerar mejor las frustraciones y a facilitar las relaciones. Por ejemplo, en las primeras sesiones David se mostraba con un gran autocontrol de su acción y de las emociones, mostrándose rígido corporalmente y utilizando el lenguaje para llenar el espacio. A lo largo de las sesiones, a medida de que se va dejando ir más corporalmente, empiezó a ser más permeable en cuanto a sus emociones, dejándolas salir, como el enfado, y pudiéndolas nombrar. A la vez disminuyó su verborrea pudiendo sostener mejor los silencios.
- **Iniciativa:** a lo largo de las sesiones de psicomotricidad pudieron ir tomando más iniciativa en sus juegos, no siendo tan dependientes del juego del otro y realizando juegos desde sus propios intereses. Por ejemplo, a Juan al comienzo le costaba proponer juegos y actuaba muchas veces por imitación; a lo largo de las sesiones se observó cómo empiezaba a proponer juegos desde sus intereses tomando la iniciativa.
- **Autonomía:** fueron reduciendo su dependencia de la psicomotricista hacia una mayor autonomía en sus juegos. Por ejemplo, en las primeras sesiones Emma necesitaba la mirada y ayuda de la psicomotricista para hacer sus juegos, al igual que la atención de los otros niños. A lo largo de las sesiones fue necesitando menos la mirada del otro para realizar sus juegos; igualmente disminuyó la demanda de ayuda y aceptó que no todos los niños participasen de su juego. O Juan, que al comienzo no podía construir ningún espacio para habitar pues siempre habitaba espacios ya construidos por otros; pero hacia las últimas sesiones ya era capaz de construirse uno para él y denominarlo "su casa", pudiéndose así construir su propio espacio como un paso hacia su autonomía.
- **Capacidad para relacionarse:** mejoraron sus relaciones con los iguales, disminuyendo los conflictos y mejorando las capacidades para gestionarlos solos o con ayuda de la psicomotricista. Álvaro es un niño que se relacionaba a partir de la provocación, entrando en conflicto continuamente y buscando destruir lo que los otros construían. A lo largo de las sesiones a través del juego con una pelota pudo ir sacando y gestionando su rabia, que en un principio solo dirigía hacia los otros.
- **Creatividad:** sus juegos simbólicos aumentaron en creatividad así como sus producciones (dibujos y construcciones). Por ejemplo, a Juan le costaba poner nombre a aquello que representaba mediante sus dibujos, que eran muy básicos, prácticamente garabatos. A lo largo de las sesiones pudo ir verbalizando lo que había dibujado, elaborando mejor sus producciones, surgiendo lo figurativo, otorgándoles un significado y llegando a poder explicar una breve historia a partir de su producción.
- **Habilidad cognitiva:** fueron mejorando sus capacidades de atención y concentración. Mejoró también la capacidad de escucha y de comunicarse oralmente. Por ejemplo, en las primeras sesiones Álvaro apenas utilizaba el lenguaje pues era casi todo cuerpo y movimiento. A lo largo de las sesiones pudo utilizarlo para demandar aquello a lo que quería jugar y para mostrar su enfado. También mejoró su capacidad de escucha y su concentración, cuando pudo rebajar su tensión corporal.

Los factores protectores internos de la persona que se observaron en la investigación fueron: La autoestima; La inteligencia emocional; La iniciativa; La autonomía; La capacidad para relacionarse; La creatividad y La habilidad cognitiva.

Concluyendo

Respecto al objetivo planteado podemos concluir que la práctica psicomotriz puede favorecer el desarrollo de factores que promueven la resiliencia, convirtiéndose en una práctica relevante en estas niñas y niños que residen en un Centro de Acogida.

Estableciendo también paralelismos con lo que apunta Cyrulnik (2013), la psicomotricidad aporta a estas niñas y niños:

- Ayuda a comprender mejor su comportamiento y el mundo interno que llevan

1 La metodologia se explica de forma mas extendida en el articulo aparecido en el Dosier del número 46, págs.: 12-19: *Psicomotricidad en un Centro de Acogida.*

con-sigo. *"El simple hecho de comprender mejor el mundo mental de esos niños mejora la relación y se convierte en un factor de resiliencia"* (p. 118). Esto también facilita mo-dificar la imagen que se tiene de las niñas y niños lo que, a su vez, ayuda a mejorar la imagen que tienen de sí: *"Al modificar la imagen que tenéis de mí, modifico el sentimiento que tengo de mí mismo"* (p. 243).

- En las edades de dos a cinco años los traumatismos se relacionan con la separación y la pérdida afectiva, que queda en su inconsciente como algo que sienten pero a lo que aún no pueden dar un lugar a través de la palabra. *"En la etapa preescolar (dos a cinco años), el traumatismo se materializa sobre todo por la separación o la pérdida afectiva (...). El niño herido reacciona mediante comportamientos de apego ansioso. Se aferra al objeto que teme perder y no puede despegarse de él"* (pp. 164-165). Por ello, en psicomotricidad, a través de los juegos de reaseguración, presimbólicos y simbólicos, las niñas y niños se pueden ir reasegurando una y otra vez en esa representación de la pérdida afrontándola a través del juego.
- De esta forma las sesiones de psicomotricidad les ofrecen la oportunidad de representar sus vivencias y sentimientos pudiéndolas así controlar y adueñarse de ellas. Pasan de convertirse en sujetos pasivos de su historia a ser sujetos activos que actúan y transforman sus vivencias, pudiéndolas así controlar y afrontar. La sala de psicomotricidad les ofrece un marco contenedor y seguro donde poder "dejarse ir". *"Han de transformar su mundo de representaciones íntimas y reapropiarse de su pasado herido para no sufrir más por culpa de su pasividad. Actuando sobre la realidad y sobre su representación, consiguen modificar los dos choques que producen el traumatismo"* (p. 181).
- La figura de la psicomotricista también es importante en el establecimiento de estas guías de resiliencia, pues es básico que las niñas y niños se sientan reconocidos, seguros y contenidos. Debe mostrarse maleable, como un sujeto/objeto que puedan utilizar. *"Cuando un adulto se presta a representar un papel en esta obra, la representación teatral de los actos, palabras y decorados restaura la seguridad en un mundo interior apaciguado (...) y permite superar la separación"* (p. 236).

La psicomotricidad puede ofrecer una gran ayuda en la evolución de estas niñas y niños, pudiendo elaborar su historia; una historia engramada en el cuerpo y que a través de la sensorio-motricidad podrán ir desarrollando y narrando a través de la representación de los juegos y de sus creaciones. Pueden llegar a ser actores de su historia y no meros espectadores.

"Todos los que han sabido superar una gran prueba describen los mismos factores de resiliencia. El primero de estos factores es el encuentro con una persona significativa. (...) Vivir en una cultura donde se pueda dar sentido a lo que os ha sucedido: historizar, comprender y dar son los medios de defensa más simples, más necesarios y más eficaces." (Cyrulnik, 2013, pp. 257-258).

La psicomotricidad puede ofrecer una gran ayuda en la evolución de estas niñas y niños, a través de la elaboración y la representación de su historia, una historia engramada en el cuerpo. Pueden llegar a ser actores de su historia y no meros espectadores.

Bibliografía

- **Aucouturier, B.** (2004). *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz.* Barcelona: Graó.
- **Barudy, J., Dantagnan, M.** (2005). *Los buenos tratos a la infancia.* Barcelona: Gedisa.
- **Camps, C.** (2014). *Necessitats de les persones en situació de risc social d'infants i adolescents, violència masclista i violencia familiar.* Recuperado de http://ioc.xtec.cat/materials/FP/Materials/1753_ISO/ISO_1753_M01/web/html/media/fp_iso_m01_u3_pdfindex.pdf
- **Cyrulnik, B.** (2013). *Los patitos feos.* Barcelona: Debolsillo.
- **Sánchez, J., Llorca, M.** (2008). *Recursos y estrategias en psicomotricidad.* Málaga: Ediciones Aljibe.
- **Sassano, M.** (2011). Juego corporal en la infancia como soporte de la resiliencia. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 36, 33-47.
- **Vacchelli, G.** (2013). *Resiliencia y factores de protección en la infancia.* Recuperado de https://www.monografias.com/trabajos95/resiliencia-y-factores-proteccion-infancia/resiliencia-y-factores-proteccion-infancia.shtml#factoresda.
- **Wolin, S.J., Wolin, S.** (1993). *The resilient self: how survivors of troubled families rise above adversity.* Nueva York: Villard Books.

La ASEFOP, esa desconocida

A todos los formadores y formadoras de la ASEFOP.
A los futuros formadores y formadoras.
Con mi profundo agradecimiento por su confianza y compromiso durante estos años.

Mary Ángeles Cremades Carceller

Psicóloga, Terapeuta psicomotriz. Formadora de formadores en el Centro de Formación en Práctica Psicomotriz Bernard Aucouturier (CEFOPP). Ex-presidenta de la ASEFOP.

Hablar de la **Asociación Europea de Escuelas de Formación en Práctica Psicomotriz Aucouturier –ASEFOP–** es hablar de una gran desconocida, una asociación que merecería por méritos propios ser en Europa el gran referente formativo en el ámbito de la Psicomotricidad, pero que sin embargo se nombra casi de pasada, con humildad; una asociación de la que nos sentimos orgullosos, pero de la que realmente se dan pocas explicaciones. Me propongo en este artículo explicar qué es la ASEFOP, con el objetivo de poner en valor su trabajo, su compromiso continuado con la infancia y, más esencialmente, con lo que es su objetivo fundacional y es su misión a lo largo de sus ya más de 30 años de existencia, que es la difusión y la formación en Práctica Psicomotriz Aucouturier.

Un poco de historia

La ASEFOP nace en el año 1986 cuando Bernard Aucouturier y un grupo de colaboradores con los que venía trabajando desde principios de los años ochenta, decidieron hacer una Asociación de Escuelas de Formación en Práctica Psicomotriz para regular y armonizar los distintos cursos e iniciativas formativas que se venían desarrollando en diferentes países. En aquel momento Bernard Aucouturier, cuya práctica estaba lejos de ser lo que es ahora, y aquel grupo de personas entusiastas, que a su vez estaban lejos de imaginar lo que se les venía encima, crearon una asociación de escuelas y el hecho de que fuera una asociación que agrupara instituciones, no solo personas, es decir, que obligara a crear estructuras de formación, está en la base del desarrollo posterior que ha tenido la Práctica Psicomotriz Aucouturier, cuya difusión durante muchos años se ha realizado esencialmente a través de la escuelas de la ASEFOP.

En aquellos años la naciente disciplina que era la psicomotricidad se iba dando a conocer a través de cursos, jornadas, seminarios o encuentros de pocos días, que los autores más reconocidos, o alumnos aventajados de los mismos, realizaban en sus diferentes países y lugares de trabajo. Estas actividades contribuyeron sin duda a la expansión de eso tan difícil de definir

que es la psicomotricidad, pero, por su propia naturaleza, carecían de profundidad y de un discurso teórico consistente, por lo que, a pesar del entusiasmo que suscitaban, daban luego lugar a prácticas confusas, a veces conflictivas, en el día a día profesional por lo que con frecuencia acababan decayendo.

Los formadores de la recién nacida ASEFOP se vieron abocados, por decisión propia, a crear estructuras de formación, instituciones que pudieran albergar la formación de los alumnos durante tres años, lo que obligaba a armar una metodología de formación coherente con unos principios filosóficos y éticos en relación a la infancia; unos principios que debían garantizarse y transmitirse a través del propio encuadre de la formación. La ASEFOP creó una metodología de formación basada en la complementariedad de tres áreas, la Formación Personal, la Formación Teórica y la Formación Práctica, metodología que luego ha sido copiada y replicada por prácticamente todas las formaciones en psicomotricidad incluso por formaciones de otros ámbitos, pero que es genuina de la ASEFOP.

La complejidad de la formación requería instituciones serias, que garantizaran la estabilidad de los encuadres que debían favorecer los procesos grupales y personales inherentes a la propia naturaleza de la formación. Esta necesidad de "sostener" la propia institución, de sostener los encuadres y los procesos, fue una realidad que atravesó de repente a aquellos formadores noveles, pero ciertamente responsables, lo cual hizo que la ASEFOP se convirtiera no solo en una asociación necesaria para seguir evolucionando en el desarrollo de la propia formación, sino también en ese lugar indispensable en el que sostenerse, investigar, cuestionarse, profundizar. En definitiva, crear lazos e identidad de esa nueva categoría que significaba ser formador en Práctica Psicomotriz. Y así lo que empezó siendo un proyecto de "amigos" comprometidos, eso sí, con la Práctica Psicomotriz y su visión sobre la infancia, fue haciendo un camino de consolidación teórico-práctica e institucional, basado en la riqueza que constituía la experiencia formativa que iban acumulando las escuelas, hasta llegar a convertirse en la Asociación profesional que es hoy.

La colaboración fructífera que durante más de 30 años mantuvo Bernard Aucouturier con las Escuelas y los formadores de la ASEFOP está en la base del desarrollo y la difusión que ha tenido la Práctica Psicomotriz – PPA –. El carisma de B. Aucouturier no deja a nadie indiferente, los que le han oído hablar lo saben, y sin duda ha dejado su sello en la Asociación que no puede más que enorgullecerse de una colaboración tan fértil y productiva. Las personas siguen sus trayectorias, y las instituciones permanecen enriqueciéndose de las aportaciones de las personas que dejan sus huellas en ellas. La ASEFOP sigue su camino coherente con sus objetivos fundacionales, sus principios formativos y una ética corporativa que impregna a los formadores y a las escuelas. La mayoría de nuestras escuelas están celebrando en estos años sus 30 o más años de su fundación, algo bastante extraordinario para los tiempos que corren, por lo que bien podemos afirmar que el "know how" (en términos empresariales) o "el saber cómo" formar en Práctica Psicomotriz reside en las Escuelas de la ASEFOP que lo vienen haciendo sin desfallecer desde finales de los años 80, superando las dificultades de

La ASEFOP creó una metodología de formación basada en la complementariedad de tres áreas, la Formación Personal, la Formación Teórica y la Formación Práctica.

los tiempos de crisis, atentas siempre a los cambios sociales y sin que le sea ajena ninguna problemática que concierna a la infancia.

La Asociación

La ASEFOP, como toda asociación, se rige por una Asamblea General que toma las decisiones democráticamente y que elige al Comité Directivo que la va a dirigir. Este Comité, cuyos cargos se renuevan cada 3 años, está formado por la Presidencia, el Secretariado, la Tesorería y los Coordinadores de las diferentes Comisiones en las que se organiza la ASEFOP para su funcionamiento. Dichas Comisiones se hacen cargo de hacer funcionar las diferentes áreas de trabajo de la Asociación. La ASEFOP, como es habitual en las asociaciones, se reúne cada año con motivo de su Asamblea General, Asamblea que va precedida del trabajo de las distintas Comisiones, Comisión Funcionamiento de las Escuelas, Comisión Formadores y Comisión Stage.

La ASEFOP, como es habitual en las asociaciones, se reúne cada año con motivo de su Asamblea General, Asamblea que va precedida del trabajo de las distintas Comisiones, Comisión Funcionamiento de las Escuelas, Comisión Formadores y Comisión Stage.

Así, la **Comisión Funcionamiento de las Escuelas**, en la que hay un representante de cada escuela, es el lugar de compartir experiencias y poner en común nuevas iniciativas de formación. Esencialmente actualiza, coordina, estudia y armoniza programas, procesos, así como los contenidos formativos de las diferentes escuelas; igualmente cada año presenta a la Asamblea para su aprobación, los cursos de formación que luego se imparten en las escuelas y que se acreditan con su correspondiente Diploma de la ASEFOP. Esta Comisión abarca con su mirada global el alcance de la formación ASEFOP en los distintos países en los que ya está implantada la Práctica Psicomotriz, así como su apertura hacia nuevos entornos, poniendo en evidencia la vitalidad y la creatividad de las escuelas y formadores. La ASEFOP cuenta en la actualidad con ocho escuelas en Europa (Alemania (1), Bélgica (1), España (3), Italia (3)), irradiando su ámbito de influencia a distintos países de Hispanoamérica (Argentina, Brasil, Méjico, Perú, Honduras, El Salvador, República Dominicana), así como a Vietnam donde ya se ha realizado una formación. Cada año nuestras escuelas tienen un alumnado que supera las 300 personas en formación, lo cual nos parece un número considerable teniendo en cuenta que en muchos países la profesión de psicomotricista no está reconocida y, por tanto, es una formación que las personas realizan movidas por el deseo de comprender mejor a la infancia y ser un profesional diferente.

Comisión Formadores. La ASEFOP tiene también entre sus objetivos estatutarios la formación de Formadores en Práctica Psicomotriz, formación que se realiza a través de los formadores de las escuelas a partir de las directrices establecidas por la propia ASEFOP. La Comisión Formadores realiza un seguimiento anual de los procesos de formación de los aspirantes a formadores por medio de los encuentros que mantienen el aspirante y su formador o formadora referente con la Comisión, encuentros importantes y significativos en los que los distintos miembros de la Comisión realizan un trabajo magnífico de acompañamiento de dichos procesos. Igualmente trabaja con los formadores referentes de manera cercana para analizar y poner en común los progresos, novedades o las dificultades que eventualmente emergen a lo largo del proceso de formación, facilitando, con su labor de "tercero", una comunicación

fluida en la relación entre el formador y el aspirante, con el fin de favorecer la buena marcha del proceso formativo. La ASEFOP da una enorme importancia a la formación de los futuros formadores porque ellos garantizan el futuro de las escuelas y en consecuencia el futuro de la Práctica Psicomotriz incluso de la propia ASEFOP. La experiencia vital que proporciona la Práctica Psicomotriz ejerce un atractivo extraordinario a la hora de interesarse por el proceso formativo que convierte al psicomotricista en formador, siendo sin duda dicha experiencia un motor que se mantiene activo en los formadores a lo largo de su vida profesional.

Comisión *Stage*. Pero sin duda el momento clave de la vida de la ASEFOP es el *stage* anual de formadores. Cada año, y ya van XLI pues los stages se iniciaron con anterioridad y fueron el germen del que nacería la ASEFOP, los formadores y aspirantes a formadores de la ASEFOP se reúnen durante varios días para continuar profundizando en su propia formación. Los distintos abordajes del trabajo corporal, la profundización conceptual, los cambios sociales que afectan a los niños y a la propia formación, las dinámicas grupales, los dispositivos institucionales que nos aportan una mirada sobre nuestro propio funcionamiento, son temas que abordamos regularmente tanto, como análisis y estudio en el ámbito interno, como invitando a profesionales, expertos en estos temas, que enriquecen nuestra reflexión con sus aportaciones. Este momento de encuentro anual marca la vida de los formadores como demuestra que año tras año nos encontramos siempre con cariño en lo personal y entusiasmo en lo profesional, pues nos reunimos con nuestros pares, nuestros iguales porque ser formador de la ASEFOP genera una identidad particular. La organización del *stage* es responsabilidad de esta Comisión que, en íntima colaboración con el Comité, definen conjuntamente los objetivos y prioridades de cada *stage*.

El Comité Director, con su presidente a la cabeza, fija los objetivos de la Asociación, analiza las diferentes realidades de las escuelas, estimula el trabajo de las comisiones, impulsa las iniciativas institucionales, además de ser responsable de las relaciones externas de la ASEFOP, sin olvidar la conducción y el cuidado del grupo humano que conforman los formadores y formadoras de la ASEFOP.

La ASEFOP se muestra al exterior a través de la actividad de sus escuelas, pero también organiza **jornadas y seminarios** abiertos aprovechando la presencia de los formadores en los distintos lugares en que se realizan los *stages*. Desde 2010 se han venido realizando estas Jornadas con regularidad, abordando temas como La agresividad, Los retos educativos de hoy en día, El miedo a crecer, El Grupo en la Práctica Psicomotriz, Vivir y pensar el cuerpo en la terapia psicomotriz, o la Práctica Psicomotriz Educativa, son temas abordados en profundidad desde la amplia experiencia de "sala" que reúnen los formadores de la ASEFOP, auténticos primeros espadas de la psicomotricidad en Europa.

La ASEFOP se muestra al exterior a través de la actividad de sus escuelas, pero también organiza jornadas y seminarios abiertos aprovechando la presencia de los formadores en los distintos lugares en que se realizan los stages.

Con esta estructura y estos medios, esta Asociación pequeña pero que hace cosas importantes, ofrece a los formadores ese lugar de encuentro y de reflexión, generador de identidad profesional, en el que compartir experiencias, confrontar opiniones, o aportar experiencia clínica y formativa. En definitiva, la ASEFOP deviene ese lugar de estímulo en el que nutrirse para volver a las escuelas con

energías renovadas con las que impulsar nuestro trabajo.

Esta información objetiva de lo que es la ASEFOP, sus objetivos y medios, quedaría coja sino hiciéramos mención a los valores profundos que sustentan nuestro trabajo y que están en la base de ese compromiso con la Práctica Psicomotriz que es institucional en la ASEFOP y personal en los formadores.

Las Escuelas

Una escuela es un lugar que requiere organización y estructura, tanto a nivel de la propia institución como de las formaciones que propone. Encuadrar las formaciones requiere a su vez conocimiento y reflexión sobre los contenidos, las dinámicas, las estrategias de formación que favorezcan la apropiación por parte de los alumnos de las herramientas que la formación de manera progresiva pone a su disposición.

La formación ASEFOP parte de una premisa: *"Nosotros no formamos a las personas, sino que las acompañamos para que se formen de manera activa"*. Un principio que se basa en la confianza en la persona, en sus recursos y en su capacidad de hacerse responsable de sí misma. Un principio que parece contradictorio con la esencia de cualquier escuela que es un lugar de enseñanza y por tanto de transmisión del conocimiento, pero las escuelas de la ASEFOP son diferentes.

Una escuela es un lugar que requiere organización y estructura, tanto a nivel de la propia institución como de las formaciones que propone.

Nuestra filosofía, que encierra una **ética de respeto** al otro, niño o adulto, parte del principio de **"creer en el niño"**. Creer en el niño como ser único y original que posee desde el inicio todas las potencialidades para llegar a ser ese ser humano que solo él puede ser. Para ello necesita un entorno que le garantice **una seguridad afectiva** que le permita desarrollar sus propios **procesos de acción**. Tres elementos que se encuentran en la base de la formación ASEFOP: Creer en la persona, proporcionar encuadres segurizantes que favorezcan la transformación de las personas que, sostenidas por el acompañamiento de los formadores, van a irse apropiando activamente de sus nuevas competencias. Una coherencia que si inicialmente puede crear desconcierto, genera una movilización en las personas que a nadie deja indiferente.

Bauleo decía que todo aprendizaje requiere **información, emoción y producción**, una vez más tres elementos garantizados en nuestra formación que son a su vez coherentes con las tres áreas que conforman nuestra metodología, pues si la formación personal es la piedra angular sobre la que se construye la formación, la formación teórica proporciona un discurso potente que no deja a nadie indiferente, no solo por su aportación a la comprensión de la maduración infantil, sino también porque organiza lo que alumnas y alumnos están viviendo en las otras áreas. Pero es la formación práctica la que da el sentido final a la formación porque, si hay algo claro desde el primer día, es que cada una de las personas del grupo se proyecta en ese rol final de psicomotricista que está en una sala con niños.

Por ello esta formación no se puede realizar de forma improvisada, porque lo que se mueve es profundo y merece respeto. Requiere instituciones serias, un equipo y el respaldo asociativo que da la ASEFOP. Una escuela enmarca no solo las formaciones sino las relaciones, las reflexiones, los procesos de los propios equipos, en definitiva, promueve, por su propia naturaleza, una serie de dinámicas que emergen de la riqueza y vitalidad que aporta cada grupo nuevo que llega a la formación, de su apertura a la sociedad, así como del

propio trabajo en sala de los formadores. Las escuelas de la ASEFOP son lugares de encuentro, vitales y dinámicos como lo es la propia Práctica Psicomotriz; espacios que no son ajenos a nada de lo humano y lo social, como ha quedado demostrado en la reciente pandemia que nos atraviesa, con su adaptación a los nuevos medios y sus propuestas de encuentro y reflexión.

Los formadores

Este puzle complejo que se arma a través de distintas coherencias y ensamblajes, cada una de las cuales merecería un artículo, requiere instituciones serias y respetuosas con el propio mensaje que transmite. Pero las instituciones son sostenidas por personas, en este caso por las formadoras y formadores y quiero poner en valor su trabajo competente, esforzado y riguroso. Partimos de la base de que para ser formador hay que tener una amplia experiencia de trabajo con niños en la sala de psicomotricidad y solo desde ahí, desde la experiencia vivida, se puede después formar para ser psicomotricista. El trabajo en sala siempre alimenta la tarea del formador. Ser formador no es tarea fácil; la complejidad de la formación en Práctica Psicomotriz, de la que venimos hablando, requiere sin duda muchas competencias, conocimientos y saberes, pero además una formación tan atravesada de emociones y vivencias como la nuestra, que demanda un ajuste fino tanto a lo individual como sobre todo a lo grupal, requiere una calidad y sensibilidad personal sin la cual la formación no sería posible. Si además el formador tiene que llevar sobre sus hombros una institución como es una escuela, su trabajo adquiere una complejidad y exige una dedicación digna de asombro. Y, sin embargo, todos queremos ser formadores y seguir formando, porque la experiencia de acompañar la transformación de los grupos y las personas, lanzar a la sociedad nuevas personas equipadas con una mirada transformadora que puede cambiar cosas dentro y fuera de la sala, es una experiencia que compensa los esfuerzos vividos. Puedo afirmar sin temor a equivocarme que se cuentan por miles las personas que han visto transformada su visión de los niños, de la vida y de sus relaciones tras haber pasado por nuestros centros de formación, y esto hace bien a las personas, y también al formador. La exigencia de la vida de una escuela solo es soportable desde la convicción de que lo que hacemos mejora la sociedad. Personalmente estoy persuadida de ello.

Este puzle complejo que se arma a través de distintas coherencias y ensamblajes, cada una de las cuales merecería un artículo, requiere instituciones serias y respetuosas con el propio mensaje que transmite.

Las escuelas son lugares públicos, como público es nuestro trabajo, nuestras conferencias y publicaciones, público nuestro compromiso con la infancia (algo que me gusta resaltar de manera especial); en definitiva, la ASEFOP y sus formadores pueden hacer gala de una trayectoria asociativa y profesional coherente con unos principios éticos que guían nuestro quehacer y que tendremos que ocuparnos de dar a conocer, porque su trabajo lo merece. Espero humildemente haber contribuido a ello con este artículo.

Efectos de la danzaterapia/dmt en el trastorno del espectro autista: revisión sistemática

Nahuel Omar Contreras Cuello

Licenciado en ciencias del deporte y actividad física. Cursando máster en neuroeducación y educación física en el deporte..

Resumen

El objetivo principal de esta revisión, fue recopilar información acerca de cómo influye la danzaterapia/DMT sobre los efectos negativos del Trastorno del Espectro Autista (TEA), mediante una búsqueda en las bases de datos Semantic Scholar, Pubmed, Cochrane Library y Scielo. Esta revisión sistemática encontró evidencia sobre la efectividad que tiene la danzaterapia/DMT sobre las personas con Trastorno del Espectro Autista.

Dedicatoria

En primer lugar, quiero dar gracias a mi familia, va por Josefina y Patricia, y mis Pollos por estar ahí desde pequeños, apoyándome en cada decisión, sin ellos nada de esto hubiese sido posible. También quiero agradecer a Raúl, Miguel, Manolo, Sergio, Rafa, por los años vividos a su lado y los que nos quedan. Quiero agradecer a los profesores Manu García, Manu de Diego, Carmen Boquete, Antonio Orihuela y Serafín Gíl por cada clase impartida a lo largo de la carrera y saber guiarme en cada situación, en especial agradecimiento a mi tutor José Ángel Rodríguez, por el tiempo dedicado en cada tutoría y saber orientarme en el proceso de este trabajo. Por último, quiero agradecer a mis compañeros Javi, Lucía, Nico, Carlos, Ossorio y Fabio el haber estado presentes cada día, desde que empezó la carrera tanto en las buenas como en las malas.

Introducción

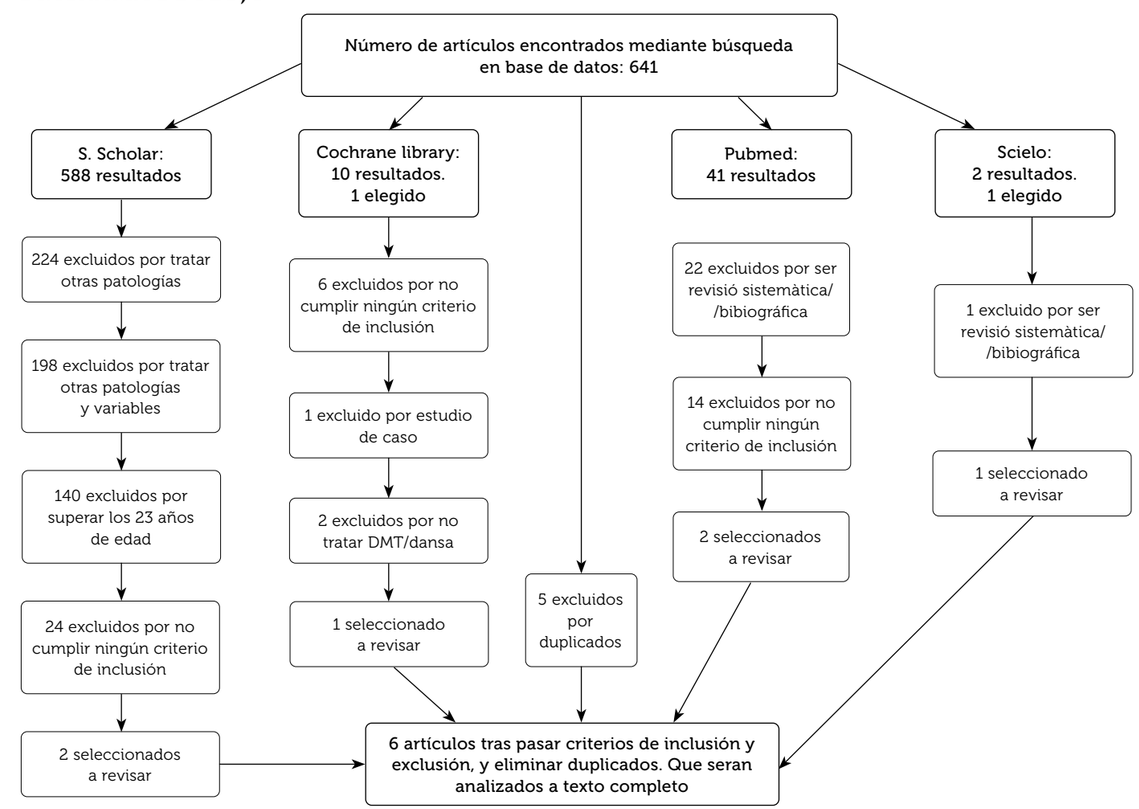
Autismo y Danzaterapia: En primer lugar, el TEA es un trastorno en el desarrollo neuronal que afecta al desarrollo de la comunicación social, conducta y tiende a presentar comportamientos repetitivos y restringidos, estos síntomas desajustan la respuesta emocional, que se asocia con una mayor ansiedad y un aprendizaje emocional deteriorado, uno de los síntomas negativos que tiene el TEA es la no consciencia corporal.

La danzaterapia es un método psicoterapéutico, que engloba mente y cuerpo, como única unidad e interactúan de forma conjunta, a lo que se le suma movimiento y postura que influyen sobre emociones y pensamientos, percepción corporal. Se diferencia del baile y de la expresión corporal, por la capacidad de la persona para dar esas sesiones, en conclusión, la diferencia está en la profesionalización.

Estrategia de búsqueda

Se realizó una búsqueda con las palabras clave “autism” y “dance” en las bases de datos ya mencionadas anteriormente Semantic Scholar, Pubmed, Cochrane Library y Scielo, donde se llegó a encontrar 641 resultados, finalmente después de pasar criterios de inclusión y exclusión, eliminar duplicados me quedé con 6 artículos a analizar a texto completo.

DIAGRAMA DE FLUJO



Resultados y estrategia pico

Los 6 artículos incluidos en esta revisión tienen en común que la edad media de los participantes está en el intervalo de 5 a 23 años, y tienen TEA, que es uno de los principales criterios de inclusión, junto con que no se estudia ninguna otra patología ni otra variable.

1º Autor	Muestra	Intervención	Control	Resultados
Souza Santos, C., 2018	45 participantes 5-12 años TEA-EAT	3 grupos (danza, EAT, danza y EAT) 24 sesiones, 2h semana, 15 sujetos/grupo. 72 sesiones totales	Pre y Post tratamiento - Medida de independencia funcional - P. Evaluación Discapacidad OMS -Escala autismo infantil	La danza mejoró - Independencia funcional (p=0,03) - Comunicación (p=0,01) - Ajustes psicosociales (p=0,02) - Grupo danza mejoró (p=0,04)
Hildebrandt, M.K., 2016	78 participantes, 12 mujeres, 63 hombres (TEA), 22 años de media	- DMT - durante 10 semanas. 60´/sesión, todos los días. 2 grupos control-experimental	- ANOVA - SANS - Método Bonferroni	- NO Significativo 0,10 - Reducción SN - Mejora expresión de emociones - Disminución afecto negativo
Stamou, A., 2019	7 alumnos con TEA (5-8 años)	7 grupos Un programa de 6 semanas, 6 sesiones de 30´. Música y danza	- Grabación de vídeo - Fórmula 10´´ siendo 3 el puntaje más alto - SPSS - TIR - ICC	- Danza mejora contacto físico - Cooperación en grupo - Se discute implicación
Samaritter, R., 2017	4 participantes con TEA. 12 años de media	- Vídeo DMT didáctico - Recopilación y análisis GTA	- GTA - ELAN para anotaciones - Codificación selectiva TP	- Orientación espacial - Regulación de un peso hacia un compañero - Compromiso hacia un compañero - Sincronización en fraseo Aumentaron después de la terapia
Mastrominico, A., 2018	57 participantes con TEA, 22 años de media. 26% había tomado medicinas o participado en otras terapias	- Grupo tratamiento, DMT, 10 sesiones - Grupo control - 6 grupos distintos, 5/10 personas/grupo - 60´/sesión	- Empatia mediante CEEQ - Pretest-postest - IRI (índice de reactividad interpersonal)	La terapia mejoró - Empatía - Consciencia corporal - Distinciones
Koch, S.C., 2016	10 adultos jóvenes, media 23 años. Con TEA	- 10 semanas DMT - 10 sesiones /semana - 60´ de sesión	Body image sculture test Pre y post terapia DMT KST	Del pre al post - Prop(p=0,002) - Com(p=0,002) - Con(p=0,007) - Dim(p=0,017) - Surf(p=0,032)

- Caroline Souza-Santos y colaboradores, realizaron un ensayo clínico controlado cruzado con distribución aleatoria y ciega. El cual contaba con 45 participantes con TEA de 5 a 12 años de edad, y el protocolo que se llevó a cabo fue 3 grupos, 15 participantes en cada grupo, 1 grupo de danza, 1 grupo EAT, y 1 grupo danza asistida por equinos. Todos los participantes fueron asignados a uno de los grupos de la intervención, distribuidos de manera aleatoria y realizaron 24 sesiones en cada grupo con una duración de 60 minutos, 2 veces por semana, durante 12 semanas con un total de 72 sesiones al final del estudio, se evaluó al inicio, cuando llevaban 24 sesiones, cuando llevaban 48 y al final cuando cumplen las 72 sesiones, cada sesión se dividió en calentamiento, entrenamiento flexibilidad, equilibrio y relajación.

  Los resultados al final del estudio según el CARS, es la escala de valoración del autismo infantil, la intervención con danza mejoró los síntomas del TEA, realizando un pre y post test, mejoró significativamente independencia funcional p=0,03; comunicación p=0,01; ajustes psicosociales p=0,02; haciendo referencia al grupo danza, después el grupo danza y danza asociada con EAT, presentaron mejoras significativas en post tratamiento p=0,04.

- Malin K. Hildebrandt y colaboradores, realizaron un estudio controlado aleatorio acerca de los efectos de la DMT sobre los síntomas negativos del TEA mediante un diseño factorial doble ciego que se basa en los grupos, tratamiento versus grupo control, y hora, antes versus después del tratamiento. Contando con 78 participantes, 12 mujeres y 63 hombres, con TEA diagnosticado, 22 años de media. Los participantes del grupo tratamiento fueron sometidos a 10 sesiones semanales de DMT, mientras que los del grupo control siguieron con su rutina individual que no consistía en otras formas de psicoterapia. Las sesiones se realizaban semanalmente a la misma hora de la tarde en una sala de instalaciones. Cada sesión consistió en 60 minutos y se basaba en 3 ejercicios de espejo y un elemento de procesamiento verbal. La intervención obtuvo un resultado no significativo de 0,09 de reducción de los síntomas negativos en el grupo tratamiento, mediante el ANOVA y SANS, la reducción media de los síntomas negativos fue de 15,27% que se considera un efecto pequeño ya que corresponde con una puntuación de CGI-I de mínima mejora, mientras que los síntomas negativos empeoraron para el grupo control 6,99%. Dicho estudio no alcanzo el 0,05 convencional por lo que no dio resultado significativo, pero sí obtuvo una reducción en los síntomas negativos del TEA

- Atina Stamou y colaboradores, realizaron un estudio donde se utilizó la observación de vídeo para la recolección y análisis de datos, un estudio que contó con un total de 42 participantes de 5 a 8 años de edad, con TEA. Se realizaron 7 grupos diferentes, 6 alumnos en cada grupo con 1 alumno autista en cada uno. El programa de intervención se basaba en 6 sesiones de 30 minutos cada una, durante 6 semanas, donde se incluyeron las variables de música, danza, música y danza. Durante las sesiones se realizaron actividades con música, danza o música y danza. Como resultado los participantes autistas mostraron estar significativamente más comprometidos durante las actividades musicales 0,95, en el caso de las tareas de danza el nivel de compromiso en niños autistas fue diferente 0,81, los alumnos con autismo mostraban más cercanía durante las tareas de danza 2,15, como en música y danza 2,30, al igual que los participantes autistas en danza y baile se mostraron más cercanos/próximos 2,30, que en actividades con música solo 2,00.

- Rosemarie Samaritter y colaboradores, realizaron un estudio basado en el movimiento de la sintonía social en el TEA, los participantes fueron 2 niñas y 2 niños de 12 años con TEA diagnosticado. La

Los resultados al final del estudio según la escala de valoración del autismo infantil, la intervención con danza mejoró los síntomas del TEA.

intervención se basó en grabaciones que se realizaron para evaluar los resultados terapéuticos de sesiones clínicas de DMT con los participantes del estudio, en un ambiente hospitalario ambulatorio, se anotaron resultados a mano y mediante ELAN, y los patrones de movimiento mediante GTA y escala SEAM. Los resultados se compararon al principio y al final de la terapia DMT, donde hubo mejoras significativas en dirección de movimiento (0,75-4,75), orientación facial (3,5-5), orientación espacial (3,5-5), y sincronización fraseo (0-2,25).

- Anna Mastrominico y colaboradores, realizaron un ensayo controlado aleatorio, contando con 57 participantes de 22 años de media y con TEA. La intervención se basó en 6 grupos distintos con 5-10 personas por grupos para pasar un cuestionario SANS, de síntomas negativos del TEA, antes de la primera terapia para llevar a cabo un diagnóstico, luego esos participantes fueron asignados al azar al grupo control o al grupo tratamiento. El grupo tratamiento fue sometido a 10 sesiones de DMT, de 60 minutos cada una, semanalmente y al cumplir las 10 sesiones se les realizó un post test con el mismo cuestionario principal y la inclusión de algunas preguntas nuevas, mientras que el grupo control no recibió ninguna intervención o tratamiento alterno. Los resultados de los cuestionarios se midieron con la escala de empatía CEEQ. Los resultados mostraron una mejora significativa para empatía emocional p=0,001, consciencia corporal p=0,004, y preocupación empática p=0,030, todas ellas mejoraron del pre test al post test.
- Sabine C. Koch y colaboradores, realizaron un estudio basado en la investigación de los efectos de la DMT sobre la imagen corporal en el TEA con el Body Image Sculpture Test, un test proyectivo de psicoterapia clínica corporal, se realizó el test antes y después de las sesiones de DMT, que fueron 10 sesiones semanales de 60 minutos cada una. Los participantes eran 10 adultos jóvenes de 23 años de media. Los resultados desde el pre test al post test mostraron mejoras significativas, la dimensión de proporciones fue p=0,002; finalización p=0,002; conectividad p=0,007; dimensionalidad p=0,017; y calidad de superficie p=0,032.

La forma de medir los estudios tuvieron muchas coincidencias de manera general, ya que usaban herramientas específicas de mismo uso pero con diferentes nombres, como son CARS y SANS ambas escalas sobre el autismo.

Discusión

En varios de los artículos coinciden en que utilizan el pre y el post test, para evaluar y ver cómo evoluciona el participante al principio y al final de la terapia, al igual que la forma de organizar la intervención, 2 estudios coinciden en usar grupo control y grupo experimental, mientras que el resto solo usa un grupo que es sometido a la terapia. La forma de medir los estudios tuvieron muchas coincidencias de manera general, ya que usaban herramientas específicas de mismo uso pero con diferentes nombres, como son CARS y SANS ambas escalas de autismo, SANS más específica porque mide síntomas negativos precisamente, después usaron dos tipos de escalas para la empatía CEEQ y IRI, que son específicas para empatía cognitiva emocional, por último con las mediciones coincidieron en escalas que medían aspectos más genéricos como WHODAS y FIM que son programas para evaluar la discapacidad.

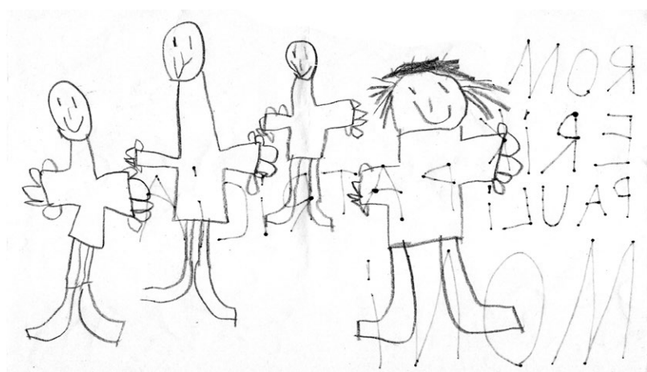
Conclusión

En vista de los artículos analizados se confirma que la danzaterapia/DMT tiene un efecto positivo y significativo sobre los síntomas negativos del TEA de manera general, resaltando sobre la empatía, consciencia corporal, comunicación, orientación espacial, independencia funcional, expresión de las emociones, compromiso hacia otras personas, sincronización en fraseo y mejor coordinación. En términos generales aporta una mejora en vida del día a día, ayudando a saber llevar diferentes situaciones que se van representando a lo largo de la vida, de los sujetos elegidos, que viene siendo la etapa infantil y secundaria. También se llega a la conclusión, que el tiempo adecuado de intervención para mostrar beneficios son intervenciones de 10 sesiones, y que a partir de ahí se puede mantener el número de sesiones y repartirlas en diferentes semanas, meses, o ampliar el número de sesiones y de semanas, dependiendo del tamaño de la muestra y las variables a analizar. El tiempo óptimo que debe durar cada sesión son de mínimo 30 minutos. La variable que más se analizó y mejores resultados después de la aplicación de la terapia fueron la empatía, consciencia corporal y comunicación. Siendo la danzaterapia/DMT la variable principal se puede complementar con otras herramientas como son el caso de los equinos o con la realización de figuritas de cera. Siendo así un trabajo con resultados muy significativos.

Bibliografía

- **Hildebrandt, M. K., Koch, S. C., & Fuchs, T.** (2016). "We dance and find each other" 1: Effects of dance/movement therapy on negative symptoms in autism spectrum disorder. *Behavioral Sciences,* 6(4), 24.
- **Koch, S. C., Gaida, J., Kortum, R., Bodingbauer, B., & Manders, E.** (2016). Body image in autism: An exploratory study on the effects of dance movement therapy. *Autism Open Access,* 6(2), 1-7.
- **Mastrominico, A., Fuchs, T., Manders, E., Steffinger, L., Hirjak, D., Sieber, M., ... & Koch, S. C.** (2018). Effects of dance movement therapy on adult patients with autism spectrum disorder: A randomized controlled trial. *Behavioral Sciences,* 8(7), 61.
- **Samaritter, R., & Payne, H.** (2017). Through the kinesthetic lens: Observation of social attunement in autism spectrum disorders. *Behavioral sciences,* 7(1), 14.
- **Souza-Santos, C., dos Santos, J. F., Azevedo-Santos, I., & Teixeira-Machado, L.** (2018). Dance and equine-assisted therapy in autism spectrum disorder: Crossover randomized clinical trial. *Clinical Neuropsychiatry: Journal of Treatment Evaluation.*
- **Stamou, A., Roussy, A. B., Ockelford, A., & Terzi, L.** (2019). The effectiveness of a music and dance program on the task engagement and inclusion of young pupils on the autism spectrum. *Music & Science,* 2, 2059204319881852.

La variable que más se analizó y mejores resultados después de la aplicación de la terapia fueron la empatía, consciencia corporal y comunicación. Siendo así un trabajo con resultados muy significativos.



De la sala de psicomotricidad al patio en tiempos de pandemia

Dolors Rovira Ventura

Maestra, psicomotricista y miembro del grupo colaborador del GREP[1]

En este artículo, pretendo explicar la transformación de la Práctica Psicomotriz Aucouturier (PPA) en el curso de Educación Infantil EI-4 años en la escuela Mestre Pla de Castellar del Vallès (Barcelona), a causa de la covid-19 en el curso 2020/2021. Quiero resaltar los cambios que se han producido desde el inicio hasta el final del curso, en la zona del patio, en función de las nuevas regularizaciones educativas sanitarias.

PALABRAS CLAVE

Adaptación, cambios, psicomotricidad, medidas sanitarias, organización, ocupación de otros espacios, pandemia.

Contextualización

Esta experiencia se llevó a cabo en el centro Mestre Pla, que es una escuela pública creada el año 2001. El Proyecto de Psicomotricidad tiene un peso importante en la etapa de Educación Infantil, tanto en la adaptación al inicio del curso con los infantes de 3 años[2], como en la psicomotricidad educativa que se imparte semanalmente en cada curso, desde los tres hasta los cinco años. Y en los grupos de ayuda donde se pretende atender en la diversidad a infantes con necesidades específicas, en un grupo reducido[3].

1 GREP: Grup de Recerca d'Educació i Psicomotricitat de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) / Grupo de Investigación en Educación y Psicomotricidad de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB).

2 Un gran propósito fue el Proyecto Psicomotor de Adaptación con los infantes de 3 años con la incorporación de las familias en la escuela. Para padres y madres, hijos e hijas, la sala de psicomotricidad se convirtió en un espacio preparado para facilitar confianza y relaciones (blog de la escuela Mestre Pla).

3. Proyecto de Ayuda Psicomotriz está concebido como una herramienta de atención a la diversidad, como un recurso pedagógico, integrado en el contexto del sistema educativo de la escuela. La propuesta de intervención se apoya en el reconocimiento de la individualidad de los niños y niñas que participan, y se fundamenta en la Práctica Psicomotriz de Bernard Aucouturier (blog de la escuela Mestre Pla).

Nuevos planteamientos

En septiembre del curso 2020 nos surgió una pregunta: ¿En tiempo de pandemia, qué modificaciones de la PPA tendremos que hacer en la escuela Mestre Pla para favorecer el desarrollo psicomotor del infante, sin que las sesiones de psicomotricidad pierdan su esencia?

Empezaba el curso 2020-2021; venía de un confinamiento con fuertes restricciones y nuevos planteamientos organizativos. En la escuela se decidió empezar el curso con grupos estables desdoblados o reorganizados. El equipo directivo ofreció la libertad para crear la PPA educativa en el patio en vez de la sala de psicomotricidad, para evitar contagios y desplazamientos de los infantes a otros espacios compartidos.

Las maestras de los dos grupos de 4 años nos planteamos el siguiente objetivo: transformar el patio en un espacio psicomotor adecuado a los infantes de 4 años.

Entendemos la psicomotricidad como una dinámica que favorece la maduración psicológica del infante a través de la vía corporal y el movimiento; que permite movilizar las emociones y fomenta las relaciones con los otros. El dispositivo espacial y temporal de las sesiones de psicomotricidad, a través de unos rituales que indican el principio y el final de la sesión, posibilitan a los infantes organizar su pensamiento y la disponibilidad corporal. El momento de la acción, la expresión del juego espontaneo, el surgimiento de la esencia innata de los niños y niñas da paso a la calma, al momento de la actividad más simbólica y cognitiva. Por este motivo creíamos necesario mantener las fases de la sesión (ritual de entrada y salida, momento para la expresividad motriz y espacio para la representación plástica y gráfica); y consideramos el espacio del patio como un contexto que ofrece otras posibilidades para realizar la psicomotricidad.

Organización de los espacios y materiales

La sala de psicomotricidad es un espacio contenedor donde surgen diversidad de juegos y de acciones, un lugar de respeto, de afecto, de escucha, donde cada infante encuentra su lugar. En un primer momento nos preguntamos cómo estar al tanto de las necesidades de movimiento y de relación manteniendo la esencia que ofrece la sala de psicomotricidad, pero ahora en el patio. Quisimos diferenciar el espacio y el tiempo de recreo del momento de hacer psicomotricidad para conseguir unas sesiones las más genuinas posibles.

Empezamos contemplando dos espacios bien diferenciados: el espacio de juego en el patio y el interior del aula destinado a hacer el ritual de entrada, salida (en círculo) y representación gráfica y plástica o a través de la construcción con maderas o modelaje (zona de mesas o en el medio del aula).

La distribución del patio consta de una zona cementada, el rocódromo, el arenero, la zona de la estructura de hierro, y la de la casita. Organizamos la distribución para hacer psicomotricidad de la siguiente manera:

La zona del rocódromo y la zona cementada fueron destinadas a les actividades sensoriomotrices y sociomotrices, permitiendo tomar consciencia del cuerpo y al mismo tiempo posibilitando actividades de grupo. Incorporamos los bancos de madera desde donde poder saltar, subir, bajar, equilibrarse, etc., así como diversos materiales (conos, tubos, aros, telas, etc.) para las actividades simbólicas.

El equipo directivo ofreció la libertad para crear la PPA educativa en el patio en vez de la sala de psicomotricidad, para evitar contagios y desplazamientos de los infantes a otros espacios compartidos.

Análisis del funcionamiento de las primeras sesiones

En la valoración de estas primeras sesiones de psicomotricidad en el patio destacamos la falta de material, pues encontramos a faltar los módulos, la estructura de madera y las espalderas de la sala.

A partir de diversas reflexiones, nos dimos cuenta de que con una alfombra colocada abajo del porche de la salida del aula, podíamos poner módulos de formas diferentes. Este es el momento de crear un nuevo espacio con materiales blandos adaptables, donde los infantes pueden elaborar juegos presimbólicos y simbólicos con un material adecuado y maleable.

A partir de diversas reflexiones, nos dimos cuenta de que con una alfombra colocada en el suelo del porche de la salida del aula, podíamos poner módulos de formas diferentes.

Después de evaluar la experiencia de las primeras sesiones, concluimos con unos espacios bien definidos:

- Espacio en círculo para hacer el ritual de entrada y salida dentro del aula.
- Espacio sensoriomotor y simbólico de módulos blandos sobre la alfombra. La puerta que comunica los dos espacios estaría abierta y se convertiría en un espacio de entrada y salida para hacer circuitos.
- Espacio duro del suelo cementado donde los mismos infantes distribuirían el material para hacer circuitos en el suelo (con bancos, conos, túnel, aros) o libre para correr, saltar, simbolizar o hacer juegos de reglas (llegar a la pared, jugar al escondite, etc.).
- Espacio variable: telas, tizas, tubos de cartón, etc.
- Espacio de representación gráfica y plástica en las mesas del aula. En la pared habría cartulinas con clips que permitieran colgar las hojas donde dibujaban las historias de los juegos. Las cajas de madera permitían construir, la plastilina modelar, etc.

Organización metodológica de la experiencia

A partir de estas reflexiones fuimos concretando las bases metodológicas y organizativas de la psicomotricidad en el patio.

El grupo constaba de 12 niños y niñas. La sesión se llevó a término con una psicomotricista en un tiempo de una hora y media a la semana; creamos un espacio entre el aula y el patio distribuyendo en zonas de juego y de representación gráfica y plástica.

Previsión: el día que lloviera se haría en tiempo de pandemia dentro del aula, retirando mesas y sillas.

Diferenciamos el espacio de patio de psicomotricidad del espacio de recreo (la zona de la estructura, la casita y el tobogán).

A cada sesión se montaron zonas de juego en colaboración con los infantes para hacerles partícipes en la distribución de los espacios y la elección de juegos.

Se iniciaba la sesión con el ritual de entrada: los infantes explicaban su deseo en el juego y sus intereses. Se continuaba con la preparación del cuerpo para pasar a la destrucción de la muralla, donde se recreaba la descarga motriz con placer (podía ser la misma psicomotricista que ponía el cuerpo en juego o a través de módulos o una cuerda, etc.

Quien quería jugar en la zona blanda lo pactaba previamente con la psicomotricista; se sacaban los zapatos y los dejaban bien colocados al lado de la pared; cuando querían ir a las zonas de juego de la pista, se ponían los zapatos.

Anticipábamos el final de la sesión cinco minutos antes de acabar para pasar a la recogida del material.

Dentro del aula se recordaba la historia de los juegos vividos; la psicomotricista acompañaba las vivencias de juego a través de la palabra donde los niños y las niñas eran quienes las expresaban. Es en el momento de la representación gráfica y plástica cuando los infantes elaboraban sus historias simbólicas, a través del lenguaje, el dibujo, la construcción con maderas o el modelaje.

Recordábamos en cada sesión las normas de higiene: lavado de manos y limpieza del material.

Teníamos una norma clara: “Evitar hacerse daño y hacer daño a los demás”.

La sesión se llevó a término con una psicomotricista en un tiempo de una hora y media a la semana; creamos un espacio entre el aula y el patio distribuyendo en zonas de juego y de representación gráfica y plástica.

Dolors Rovira Ventura

La presencia de la psicomotricista tomó una relevante importancia tanto en el acompañamiento del juego como en la observación del infante, con un sistema de actitudes: el lenguaje verbal y no verbal, el ajuste, la presencia, la mirada, la acogida, el reconocimiento, la presencia, la escucha, la atención, etc., que aseguraba y reconocía. Se trataba de tomar conciencia de las relaciones tónico emocionales que se establecían entre infante y psicomotricista, dejando fluir al mismo tiempo la libre expresión con todos sus lenguajes: el tono muscular, el diálogo tónico y la expresividad motriz espontánea.

La observación del adulto y la documentación en parrillas, fotos o vídeos fue fundamental para ver la evolución de cada infante y para trabajar el ajuste necesario en cada sesión.

La observación del adulto y la documentación en parrillas, fotos o vídeos fue fundamental para ver la evolución de cada infante y para trabajar el ajuste necesario en cada sesión en el patio.

Propuestas de mejora para el próximo curso

Los infantes se organizan y reorganizan con los materiales y zonas de juego disponibles; con poco material tienen bastante para disfrutar y explorar creativamente. La observación del adulto va más allá del simple hecho de jugar; con una mirada acogedora y sensible, percibe en el infante la esencia de las necesidades motrices básicas. Entonces nos damos cuenta de que, con una pequeña adaptación y un material nuevo, todo es posible. Se trata de observar las demandas implícitas del infante, que generen nuevas posibilidades motrices en unos espacios adecuados.

Es posible organizar sesiones de psicomotricidad en el patio y en otros entornos escolares. Así y todo, consideramos la sala como lugar ideal para realizar la psicomotricidad. Es un espacio contenedor dotado de materiales y espacios que facilitan la estructuración del infante y les da seguridad y cohesión.

La práctica psicomotriz en el patio aporta grandes beneficios para los infantes en todos los aspectos descritos a lo largo del artículo. Abrimos una vía de nuevos planteamientos en diversos contextos de distribución de los patios por zonas de actividad motriz y psicomotriz. Creemos en un espacio que favorece el desarrollo del infante como una necesidad vital de juego y de movimiento. Por este motivo se pueden recrear espacios adaptados en las horas de recreo, así como también un espacio vivo para la búsqueda de información, exploración, observación que implique aprendizaje y el sentido de la vida cotidiana, favorecedora de la inclusión y de la diversidad; y ello contando con un equipo docente implicado, atento, observador de las necesidades y propuestas implícitas de los infantes que conviven.

Unas cuantas escuelas han iniciado un proceso de reflexión y revisión sobre el uso de los patios y han empezado a realizar cambios.

Bibliografía

- **Aucouturier, B.** (2004). *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz.* Barcelona: Graó.
- **Antón, M., Porta, F.** (2016). La utilización del patio escolar en educación infantil y primer ciclo de primaria. Una mirada psicomotriz. *Jugar En Psicomotricidad. Estudios, análisis, reflexión y práctica.* Revista de Psicomotricidad. Buenos Aires.
- **Arnaiz, P., Rabadán, M. y Vives, I.** (2001). *La psicomotricidad en la Escuela.* Málaga: Aljibe.
- **Franch, N.** (2018). *Poética Corporal.* Barcelona: Octaedro
- **López, C., Nieva, C., Rovira, D., Sarri, E., Rota, J., Mas, M.ª T., Manchado, S., Godall, T & Ivanco, P.** (2017). La intervenció psicomotriu. Una perspectiva per als infants. *Revista In-fàn-ci-a.* 218, 8-10.
- **Rota, J.** (2015). *La intervención psicomotriz.* Ed. Octaedro. Barcelona

Música y autismo

En este artículo queremos mostrar de qué modo utilizamos la música en la relación con niños y chicos con funcionamiento autista, para promover el encuentro, la comunicación, la emoción y el desarrollo.
Trabajando a partir de las externalizaciones construimos "juegos musicales" o "formas" para desarrollar más y más capacidad simbólica.
Algunos de los aspectos que tenemos en cuenta son:
- Promover la atención como una manera de poner los sentidos en común, de cohesionar y, por lo tanto, de contener.
- Crear un espacio de confianza que favorezca la espontaneidad.
- Construir una alternancia que nos permita dialogar e irnos diferenciando.
- Dar valor a la alegría del encuentro porque sin placer no hay aprendizaje.

PALABRAS CLAVE
Música, autismo, vínculo, emoción, diferenciación, externalización, atención, alternancia, diálogo, improvisación, "juego musical".

Anna Celma Estopiñá
Profesora y musicoterapeuta en el CEE Vil·la Joana

Anna Duran Arana
Musicoterapeuta en la EMM Can Ponsic y psicoterapeuta

Maria Josep Hurtado Hernández
Profesora y musicoterapeuta en la EMM Can Ponsic

Autismo

Entendemos el autismo como un estado de máxima apertura y de muy poco filtro. La persona con funcionamiento autista tiene una relación muy abierta con su entorno; todo le llega sin filtro, de una forma concreta, como una avalancha de estímulos. Para frenar esta avalancha construye una respuesta particular y muy propia; fuerte, rígida, radical y con pocas fisuras.

Una respuesta a esas situaciones impredecibles y abrumadoras, es la estereotipia: movimientos repetitivos que siguen un repertorio particular. propio de cada persona que podrían generar una retroalimentación sensorial conocida y fiable.

Nuestra tarea consistirá en acercarnos con un gran respeto por sus estrategias, de manera que no nos sienta como una amenaza y convertirnos así en alguien que genera confianza e interés. De esta forma podemos entrar en comunicación, empezar a construir una relación y de forma sutil, lenta e intuitiva, conseguir que nos dejen participar en estas respuestas tan suyas. Siguiendo las enseñanzas de Lacan, podemos decir que nuestra intervención debe inventar la continuación del trabajo del autista, debemos trabajar en el "borde" o zona "extracorporal" donde el intercambio es posible y hay goce. Cuando podemos entrar e introducir nuestras

Anna Celma Estopiñá, Anna Duran Arana,
Maria Josep Hurtado Hernández

pequeñas aportaciones, empieza un trabajo transformador. El autista deja de estar solo y aislado con sus respuestas y empieza a tolerar las aportaciones del otro.

Este tipo de trabajo permite construir un poco de filtro, una progresiva diferenciación y un camino hacia la simbolización (que es el "gran filtro"), hacia la alfabetización, Bion habla de alfabetizar los elementos beta y convertirlos en elementos alfa capaces de relacionarse entre sí. La alfabetización es una forma de digestión de las experiencias sensoriales-emocionales-corporales. Si podemos compartir las propuestas que hace el autista, tomarlas en serio y entrar en relación con él; si podemos dialogar, si podemos dar forma a nuestra relación, estamos convirtiendo sus externalizaciones (proyecciones sin piel ni mente según Júlia Coromines, elementos beta según Bion) en elementos más y más diferenciados, más y más simbólicos.

La música, entendida en un sentido amplio como el lenguaje de los sonidos, es un lenguaje universal, que favorece la construcción de un vínculo emocional muy directo y el trabajo con las externalizaciones.

Cada elemento de una estereotipia que convertimos en un gesto compartido, es un elemento beta que ha sido alfabetizado y convertido en un elemento a partir del cual se puede construir algo. Alfabetizar un elemento beta consiste en ofrecer un continente para el contenido que proyecta la persona con funcionamiento autista. Este continente debe adecuarse al contenido que pretende alfabetizar, debe tener una forma muy parecida al contenido, debe encajar sin confundirse. El continente es un gesto parecido al contenido pero que, en lugar de ser una proyección, es un gesto que, desde la diferenciación, da sentido, acoge y se interesa por ese contenido. Cuando hay emoción sabemos que hemos encontrado un continente que se adecúa al contenido en cuestión.

"El contenido y el continente son susceptibles de ser unidos e impregnados por la emoción. Así unidos o impregnados o ambas cosas a la vez cambian de un modo generalmente descrito como crecimiento. Cuando están separados o despojados de emoción disminuyen su vitalidad, es decir, se aproximan a los objetos inanimados." (W.R. Bion, *Aprendiendo de la experiencia*)

Música

La música, entendida en un sentido amplio como el lenguaje de los sonidos, es un lenguaje universal, natural, abierto a un gran abanico de formas de expresión, con grados de complejidad y simbolización muy variados, que nos permite muchos niveles de participación y que favorece la construcción de un vínculo emocional muy directo y el trabajo con las externalizaciones.

Este lenguaje nos permite trabajar tanto con elementos estructurados, como con elementos expresivos. Los elementos estructurados como el ritmo, la melodía, las formas musicales, la pulsación, el compás, el tempo permiten desarrollar la organización espacial, temporal, la diferenciación. Los elementos expresivos promueven el crecimiento de la comunicación, la improvisación, la espontaneidad. Es por todo esto que la música interesa a todo el mundo y es especialmente atractiva para las personas con funcionamiento autista. Por sus características es idónea para trabajar en estos primeros niveles de simbolización, fomentando el desarrollo de formas de simbolizar más elaboradas. Por otro lado, este aspecto libre y expresivo de la música se adecua a la necesidad que tiene la persona con funcionamiento autista de un vínculo no amenazador, no impositivo y que no ponga en evidencia la diferenciación.

En las escenas que vienen a continuación describimos algunas de las posibilidades que ofrece el trabajo con la música.

Escenas

La atención y su relación con la contención

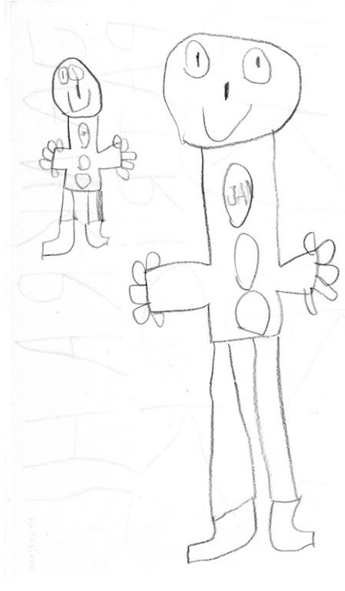
S. es una niña ciega y con muchos rasgos autistas. Se autolesiona de forma brutal. Le gusta mucho la música y esto nos permite utilizarla como un estímulo que llama fuertemente su atención y la aleja de sus autolesiones. Al principio necesita que alguien le cante fuerte al oído un sonido, o que alguien la haga saltar con fuerza a ritmo de la música. Esto le produce mucho interés y alegría. A partir de aquí vamos trabajando para que sea ella misma quien produzca sus propios sonidos con la voz, el tambor, el xilófono o el piano.

Cada vez que conseguimos atraer la atención de un niño con funcionamiento autista, lo estamos conteniendo y estamos encontrando algo (un continente) que es de su interés y que, por lo tanto, nos va a permitir promover una transformación. La atención permite la cohesión necesaria para aprender.

El interés por la música vence al miedo y rompe barreras

Con N., niño de seis años sin lenguaje, mucha inquietud y poca tolerancia al contacto físico; en su inicio sólo había miradas fugaces desde lejos, y el acercamiento progresivo fue lento. Empezamos a hacer música en el pasillo, pues N. no soportaba estar dentro de una clase ni cruzar el margen de las puertas, tampoco traspasaba si había líneas en el suelo. Era necesario ir probando con él, intentar provocar su deseo de hacer, su deseo de investigar, generar las ganas de participar en el intercambio que se le ofrecía. Le llevaba objetos sonoros muy diversos y pequeños instrumentos musicales manipulables, con timbres de sonidos atractivos y muy curiosos, interesantes e irresistibles, y los hacía sonar para él... algunos de estos objetos sonoros (como el del sonido de vaca) tocados con intención, lograron causarle tal curiosidad que venía corriendo, los cogía con energía, los tocaba un momento y los dejaba (o lanzaba) y se iba corriendo; también a veces los hacía sonar y se los llevaba a un rincón del pasillo, donde los acumulaba como si fueran un tesoro.

Al principio yo tocaba un instrumento (él desde lejos echaba miradas), paraba y se lo dejaba un poquito lejos de mí, entonces cogía otro y hacía lo mismo, dejándolo cerca del anterior, y luego otro... y al girarme e ir a por el siguiente instrumento de repente escuchaba su carrera, pues venía arrasando, cogiéndolos todos y llevándolos a su rincón para jugar un rato con ellos. Progresivamente se los iba dejando más lejos (y más cerca de mí) y N. podía ir acercándose, a veces con un vaivén muy indeciso, vacilando un rato en la duda. Y consiguió entrar en la clase a por ellos (superando el margen de las puertas).



Cada vez que conseguimos atraer la atención de un niño con funcionamiento autista, lo estamos conteniendo y estamos encontrando algo (un continente) que es de su interés y ésto, nos va a permitir promover una transformación.

Anna Celma Estopiñá, Anna Duran Arana,
Maria Josep Hurtado Hernández

Antes de que sea posible dialogar debemos construir una alternancia convirtiéndonos en un espejo o rellenando los silencios del otro.

De la alternancia al diálogo y del diálogo a tocar juntos.

Después de ésta primera época, a N. le tocaba o cantaba melodías que le iba repitiendo, también de canciones populares, conocidas... a veces se acercaba y se quedaba cerca quieto mirándome concentrado, progresivamente hacía algunos sonidos y miraba más rato. Se fueron dando pequeños diálogos con instrumentos de percusión, en que él esperaba que yo hiciera una "pregunta sonora" y luego respondía a mi silencio. Le encantaba tocar el tambor con la mano y repetía golpes, logrando una pulsación, donde yo entraba haciendo sonidos y melodías y él se mantenía, así haciendo música juntos. Si yo paraba y él quería seguir, tocaba más fuerte el tambor, como pidiendo (¡"sigue, por favor!") Otra cosa que descubrimos que le hacía sonreír, fue hacerle ritmos suavemente con la mano en su espalda, y él hacía su respuesta en el tambor.

Antes de que sea posible dialogar debemos construir una alternancia convirtiéndonos en un espejo o rellenando los silencios del otro. A partir de aquí, el niño con funcionamiento autista empieza a percibirse como alguien diferenciado y puede entrar en un diálogo activo. Cuando se consigue una diferenciación más sólida, aparece la posibilidad de tocar juntos. Una vez un alumno nos explicaba que cuando cantaba con otra persona dejaba de oír su propia voz. Tenía que dejar de cantar porque eso le resultaba insoportable.

Armonizar el caos, diferenciar y reducir estímulos

A M. había que ayudarle a encontrar la manera de gozar de la experiencia sensorial sin perderse. Por lo que se veía, su vacío interior y su malestar hacían que fuera insistente en buscar más y más estímulos sonoros llenando sin parar (la voracidad del vacío). Tenía una insaciable necesidad de utilizar a la vez la máxima cantidad de sonidos a gran volumen, y acababa él mismo sobreestimulándose, sobreexcitándose y perdiéndose en el descontrol absoluto. Acababa gritando, riéndose desproporcionadamente, corriendo y dando golpes por todos lados en medio del gran caos que creaba si no lo habías ayudado a frenar antes. Buscaba siempre llenar y llenar de múltiples estímulos sonoros el aula, era una situación delicada porque solía ponerse muy agresivo si no conseguía lo que quería. Había que pararle con mucha calma, pues era muy intenso e insistente. Él deseaba una música sonando por el reproductor de CDs, que otra música se solapara sonando por el teclado y si no lo calmabas aún quería poner otra música diferente en el ordenador, cumpliendo con esa necesidad de caos externo.

En este caso, lo primero que hice fue jugar con los volúmenes, con tal de ir diferenciando estímulos y cuando se oía más una música, la otra la cantábamos. Al principio costaba mucho, pues lo quería escuchar todo fuerte y mezclado, seguía buscando llegar al máximo caos y toleraba muy poquito cambio. A su vez era un caos un poco organizado, porque él sabía qué estaba sonando en cada aparato. Continuamos jugando a bajar la velocidad del tempo de la música del teclado, logrando encontrar la misma pulsación que la de la otra música que sonaba por el reproductor, así ya podíamos caminar siguiendo una única pulsación. Habíamos encontrado algo que tenía sentido. Se movía con balanceos exagerados, cantaba y aplaudía, gritaba de goce y quería repetir la experiencia.

Entonces me centré en llegar a diferenciar cada estímulo. Me paseaba por la clase con la pulsación y bailando haciendo un circuito, acercándome a una fuente de estímulo y luego a la otra. Primero él miraba lo que yo hacía y luego rápidamente se añadió al juego. Así, cuando pasábamos por delante del reproductor de CDs, en el momento en que escuchábamos más fuerte aquella música, diferenciándose de la otra (que se oía, pero por debajo) cantábamos y bailábamos aquella melodía, con unos movimientos concretos, quedándonos un poco con ella. Luego seguíamos andando y bailando hacia el otro estímulo, haciendo la misma diferenciación cantando y bailando acorde con lo que sonaba y repetíamos el proceso.

Poco a poco fui limitando, diciendo y gesticulando que había demasiado sonido, que se mezclaban y eran difíciles de entender las músicas juntas... ir reduciendo estímulos bajando volúmenes progresivamente y por completo en momentos, e iba aceptando, hasta que logramos escuchar y cantar una sola música disfrutándola con calma.

Del diálogo al "yo"

F. es un niño con muy poco lenguaje verbal. Apenas contesta las preguntas que se le hacen y canta las canciones sin letra. Le gusta mucho la música y tiene buena relación con el piano desde los inicios. Es uno de los pocos elementos que tolera. No utiliza tambores ni coge baquetas. Tampoco juega con aros o telas. Canta, baila y se acerca al piano. Deja que yo toque el piano para acompañar sus dos canciones favoritas. Se sienta a mi lado, pero no soporta tocar más de una nota. Comenzamos haciendo una alternancia: él toca una nota, yo toco otra. La alternancia va creciendo y se va volviendo más y más compleja. Acaban surgiendo pequeñas melodías que se contestan una a la otra. Yo hago un acompañamiento armónico muy sencillo y su melodía y mi melodía se van alternando y convirtiendo en un diálogo.

Realizamos improvisaciones cada vez más largas y bonitas. F. se mira a menudo en el reflejo del piano. Un día me llevé una gran sorpresa: estamos improvisando al piano, después de horas de alternancias y diálogos, y F. se mira en el reflejo del piano y señalándose a sí mismo dice "yo" por primera vez en su vida.

La diferenciación empieza con ayuda de la música, en la construcción de una alternancia. Repitiendo lo que hace la persona con funcionamiento autista con su voz, con su gesto, con sus palabras "no-comunicativas", vamos construyendo una alternancia que se convierte en diálogo a medida que vamos introduciendo repeticiones menos exactas, más cantadas, que incluyen nuevos elementos, que introducen mayor complejidad.

La diferenciación empieza con ayuda de la música, en la construcción de una alternancia.

La entrada en el tiempo secuencial a partir de la comprensión de un ritmo.

A. es una niña con un problema neurológico grave y rasgos autistas. No habla y tiene muchas dificultades para moverse. Hace movimientos estereotipados llevando la

Anna Celma Estopiñá, Anna Duran Arana,
Maria Josep Hurtado Hernández

Un momento de atención continuada permite una nueva organización. A. pasa de una experiencia fragmentada del tiempo a una experiencia secuencial.

cabeza de un lado a otro, o moviendo sus manos una contra la otra. No sigue objetos con la mirada, ni me mira a los ojos. Le gusta mucho la música y este gusto que tiene por la música, se ha convertido en un motor de crecimiento muy potente. La primera vez que la vi atenta a algo durante un cierto tiempo, fue un día que repetí un ritmo sin parar durante más de media hora. Su atención y su interés eran continuos y evidentes. Al cabo de un rato A. empezó a dar muestras de anticipar, tanto en el inicio como en el final del ritmo, mostrando la emoción propia de los descubrimientos. Cuando empezaba la frase soltaba un grito y, a medida que llegaba al final, agitaba los brazos con emoción. Dediqué unas cuantas clases a tocar un ritmo en el tambor haciendo a la vez un recorrido en el espacio. A. seguía el tambor con atención durante todo el recorrido. Se puede decir que había descubierto el tiempo secuencial. Había entrado en el transcurso del tiempo, había unido un instante a otro, había sorteado el tiempo fragmentado, la experiencia a trozos. A partir de este momento empezó a seguir los objetos y las personas con la mirada, y también a buscarlos con la mirada. Alguna cosa nueva se había organizado.

Un momento de atención continuada permite una nueva organización. A. pasa de una experiencia fragmentada del tiempo a una experiencia secuencial.

Trabajando a partir de la estereotipia

Cuando la conocí, N. era una niña que solo tiraba y rompía cosas. En momentos de frustración o descontención, se colocaba de rodillas y golpeaba la cabeza contra el suelo rítmicamente. Sorprendentemente, esta estereotipia fue muy fácil de reconvertir. Durante dos o tres sesiones, cada vez que se arrodillaba para golpearse la cabeza yo me colocaba a su lado, ponía mi mano entre la frente y el suelo y golpeaba su espalda al mismo ritmo al que ella golpeaba su cabeza. Como el ritmo era estable, podía cantar canciones siguiendo su pulsación. Si yo paraba de golpear su espalda, ella retomaba el movimiento. Si yo retomaba el movimiento, ella descansaba sobre mi mano. A partir de ese momento la estereotipia desapareció durante la clase de música.

La introducción de un objeto mediador de la comunicación.

A. es un niño que no tiene lenguaje y que no soporta que compartamos un objeto. La comunicación se establece compartiendo el movimiento y la voz. Hemos jugado con la voz, repitiendo sus sonidos, hasta conseguir una comunicación, un juego que le divierte. El primer objeto que tolera es un tambor que coloco sobre su cabeza cuando está vocalizando y coloco a continuación sobre mi cabeza cuando soy yo quien vocaliza. Intento compartir diferentes instrumentos con él, pero después de un golpe o dos, los aparta. A medida que avanzan nuestros diálogos vocales ya aparece alguna palabra; algo que se parece a su nombre y el mío, y más adelante el "no". Al mismo tiempo la pelota, el aro, las telas y los tubos se convierten, a ratos cortos, en una parte importante de nuestros juegos. Después de años de trabajo canto una canción con un tubo en la boca y acerco el otro extremo del tubo a su boca cada vez que hay un silencio. Y, cada vez, A. vocaliza. Cada vez resulta más claro que entiende lo que se le dice y puede mostrar lo que quiere y, sobre todo, lo que no quiere.

Muchos niños autistas no soportan coger objetos con sus manos y mucho menos utilizarlos para entrar en relación con el otro. Al trabajar para que acepte un elemento mediador de la relación, incrementamos la capacidad de simbolización, porque el lenguaje verbal es, de algún modo, un objeto mediador de la comunicación.

El objeto intermediario que permite el encuentro

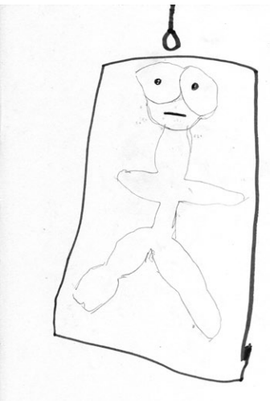
Los primeros días A. vivía permanentemente enfadado, poco receptivo y sin ganas de hacer nada ni dejar hacer. Mostraba rechazo y mucho pánico al contacto, queriendo destruir todo, luchando para "romper" cualquier pequeño momento positivo conmigo. Estaba muy hermético y si le dejaba instrumentos o elementos sonoros quería romper o tirarlos, eso sí, buscando que yo me enfadara. Muchas veces cerraba los ojos y se tapaba los oídos, e incluso gritaba para no escucharme (estando yo lejos y haciendo un sonido muy, muy suave). Un día vino a clase con su "Osito" de peluche. Como material para la audición y movimiento corporal tenía preparadas cintas de colores. Él había atado por la cintura a su osito en la punta de una cinta y empezó a dar golpes con éste para destruir el movimiento que yo hacía con mi cinta, para que yo parara y "romper" así la actividad. Resultó que "Osito" quedó atrapado también por la cintura con mi cinta, cada uno por su extremo. Él luchando con fuerza por liberarlo y yo bailando, acabó cediendo al movimiento y surgió la armonía de hacer bailar juntos al osito, primero por accidente, luego vino el goce. Escuchando "Harry Potter" en orquestra "bailábamos juntos": balanceos, vueltas, llevando la pulsación rebotando a Osito contra el suelo... Sonreía y se añadía a las propuestas, hacía las suyas... entusiasmados seguíamos los movimientos diversos mutuamente... lo estuvo pidiendo unos días, se estableció una buena comunicación y quedó solucionado el problema de un gran rechazo.

Los "Juegos de Falda" y la alegría del encuentro.

L. corría y corría, no paraba quieto un sólo segundo, sin lenguaje y con miradas fugaces. Surgía poca interacción, pero aceptaba el contacto físico. Los juegos de falda funcionaron. Uno que le gustaba mucho era el de "El sillón de la reina": sentado mirando hacia ti (o al principio dándote la espalda si el niño/a no aguanta la mirada). Le vas cantando la canción y lo mueves llevando la pulsación. "El sillón de la reina que nunca se peina, un día se peinó."...(le coges la mano y haces que se peine un poco) "y el sillón se rompió" y haces como si fuera a caerse... lo bajas un momento hacia el suelo y lo subes o abres piernas y acaba cayendo suavemente con el culo al suelo. Se va creando un diálogo en que el niño recibe sensaciones de vibración, de pulsación, equilibrio y desequilibrio corporal, de confianza, llega el deseo de querer recibir y de repetir, el ansia y la espera, la anticipación de lo que vendrá... se crea una interacción preciosa, un sonreír y una alegría fantásticos.

Con los juegos de falda se puede ir creando un diálogo en que el niño recibe sensaciones de vibración, de pulsación, equilibrio y desequilibrio corporal, de confianza.

Anna Celma Estopiñá, Anna Duran Arana,
Maria Josep Hurtado Hernández



Vivir la música con el cuerpo permite construir "la unidad corporal", la cohesión que permite la diferenciación, y la aparición de la emoción.

Masaje siguiendo la música; un recurso para bajar la agitación

A. es un niño que piensa muy rápido, que corre mucho por la clase, que está poco rato sentado y que quiere tocar todos los instrumentos de la sala. Canta y toca bastantes melodías con las campanitas, el carillón y el piano durante poco rato, ya que enseguida se emociona y se acelera. Este frágil equilibrio durante un tiempo era muy complicado, y gracias al rincón de masaje y audición la situación empezó a mejorar. Cuando A. estaba nervioso, se estiraba en la esterilla de este rincón, se tapaba con una tela dorada finita y pedía que le hiciera un masaje. Yo ponía una música grabada y seguía la pulsación, el ritmo y las frases de lo que sonaba en su cuerpo y al poco tiempo A. se tranquilizaba.

Este espacio fue un gran hallazgo que nos ayudó en muchos aspectos porque sabíamos cómo frenar cuando él estaba muy acelerado. De hecho, el masaje se convirtió en un recurso que A. utilizaba fuera de nuestra clase para relajarse; lo pedía siempre que estaba nervioso (en casa, en la escuela, en la peluquería...).

Ahora A. tiene más paciencia y no está tan agitado, pero todavía tenemos el rincón de masaje, porque él lo prepara al empezar la sesión sin que yo le diga nada. Muchos días pide que acabemos la clase con un masaje y músicas "bonitas".

El masaje es un buen recurso para bajar la agitación.

El masaje es un buen recurso para bajar la agitación. El hecho de seguir el movimiento de las manos de la profesora que baila la música encima de su cuerpo, hace que él pueda estar quieto y tranquilo.

Buscando la voz propia.

E. toca y canta muchísimas canciones y tiene una gran facilidad para tocar en el piano cualquier melodía que oye. Cuando la conocimos cantaba canciones con todo el texto con una voz nasal y poco controlada; nosotros pensamos que trabajaríamos sin ninguna prisa para que algún día apareciera su voz.

En las clases además de tocar el piano y los xilófonos jugábamos con la voz. Durante unos meses podía parecer que a E. no le interesaran nuestras propuestas de voz, ya que no veíamos ningún resultado significativo, hasta el día que abrió la puerta de jugar con la voz. Un lunes llegó a clase con su padre y nos explicaron que el domingo habían ido a la ópera. Entonces nosotros nos pusimos a imitar a los cantantes de ópera haciendo "el payaso" cosa que le interesó. Desde aquel momento E. empezó a investigar su voz, ya quería cantar con nosotros y jugar con su voz. Cantábamos como si hiciéramos ópera, como si estuviéramos enfadados, como si fuéramos un chico, como si tuviéramos la boca llena de galletas... y así, poco a poco, fue apareciendo la voz cantada propia de E.

Atreverse a gozar sin miedo

Con H. teníamos la sesión quincenal por complejidad horaria. Costó crear vínculo y abrirse; cada sesión era como volver a empezar. Se veía que era muy sensible y gozaba tocando instrumentos. Yo sabía, por lo que me habían dicho, que H. podía decir frases cortas y hacer algunas demandas, pero habían pasado más de tres meses y prácticamente no había escuchado su voz... algún "la, la, la" rascando la guitarra, alguna exclamación de sorpresa, alguna palabra... Un día llegó la magia: solíamos poner de audición "Oh, Maria" de la película Sister Act porque por sus movimientos, sus bailes y expresiones faciales se veía que le encantaba. Pues aquel día, en cuanto llegó el trozo musical marchoso, de sopetón y sorprendentemente, arrancó con gran entusiasmo y energía, cogiendo el micro a cantar conmigo, vocalizando, a pulmón, emitiendo todo tipo de sonidos y variedad de expresiones entonadas, casi gritando y bailando con mucha alegría. Fue un momento estelar compartido. Me encantó escuchar su voz liberada, su gran capacidad vocal expresiva que hasta el momento tenía reservada. Pocas veces una persona con funcionamiento autista puede mostrarse con tanta espontaneidad y confianza.

Atreverse a gozar sin miedo, es muy difícil para una persona con funcionamiento autista, normalmente hay una gran distancia entre lo que entiende, percibe, desea y sabe, y lo que puede mostrar. A menudo trabajamos sin saber el efecto que tienen nuestras propuestas, hasta que un día, sin saber porque, nos damos cuenta de que han estado atentos y presentes a lo que estaba pasando. Lo difícil es que muestren que ha sido así.

Atreverse a gozar sin miedo, es muy difícil para una persona con funcionamiento autista, normalmente hay una gran distancia entre lo que entiende, percibe, desea y sabe, y lo que puede mostrar.

Conclusiones

La música ofrece recursos infinitos para tratar lo que la persona con funcionamiento autista trae a la sesión y promover el desarrollo de nuevas capacidades. Trabajar a partir de las externalizaciones de los niños con ayuda de la música, nos permite permanecer en una zona no amenazadora, lejos del lenguaje verbal y cerca de sus aportaciones espontáneas.

Sin prisas, con confianza y dejándonos guiar por la persona que poco a poco nos muestra sus deseos y necesidades, construimos un proceso único que aporta muchas posibilidades de desarrollo.

Bibliografía

- **Bion, W.R.** (1963) *Aprendiendo de la experiencia.* Barcelona. Paidós.
- **Bion, W.R.** (1974) *Atención e interpretación.* Buenos Aires. Paidós
- **Carbonell, N. y Ruiz, I.** (2015) *No todo sobre el autismo.* Madrid. Gredos.
- **Cid, D. y Jachevasky L.** *El "fracaso" del continente. Caparazón, doble y borde.* Revista Eipea número 3, 2017
- **Coromines, J.** (1991). *Psicopatologia i desenvolupament arcaics.* Barcelona. Espaxs.
- **Higashida, N.** (2015) *La razón por la que salto.* Barcelona. Rocabolsillo.
- **Pérez-Sánchez, M.** (2010) *Aprender del bebé. Filosofar psicoanalítico.* Madrid. Biblioteca Nueva.
- **Pérez-Sánchez, M. y Chbani, H.** *Método de observación Bick. A la búsqueda de herramientas para el Psicoanálisis.* Valencia. Promolibro.
- **Maleval, J C** (2013) *El autista y su voz.* Madrid. Gredos
- **Meltzer, D.** (1975) *Exploración del autismo.* Buenos Aires. Paidós
- **Meltzer, D.** (1990) *Desarrollo kleiniano.* Buenos Aires. Spatia
- **Rota Iglesias, J.** (2015) *La intervención psicomotriz: de la práctica al concepto.* Barcelona. Octaedro.
- **Willems, E.** (1975). *La valeur humaine de l'éducation musicale.* Bienne. Éditions Pro Musica.
- **Willems, E.** (1987). *Les bases psychologiques de l'éducation musicale.* Fribourg. Éditions Pro Musica.
- **Williams, D.** (2015) *Nadie en ningún lugar.* Barcelona. NED
- **Williams, D.** (2012) *Alguien en algún lugar. Diario de una victoria contra el autismo.* Barcelona. NED

Géneros y psicomotricidad

MARA LESBEGUERIS

Sara Manchado Hueso

Presento este libro editado en el 2020 en Argentina por la Editorial Biblos, editorial donde la autora también tiene otros que editó anteriormente "*Niñas jugando*" (2013) y "*Juegos en el papel*" (2012) coautora con Daniel Calmels.

Sus reflexiones son en torno a la problemática de género, investigando en su relación con la psicomotricidad.

Mara Lesbegueris, es licenciada en Psicomotricidad, profesora de Educación Física, maestranda en Antropología Social, docente en varias Universidades argentinas. Miembro fundadora de la Asociación Civil Unidas por la Psicomotricidad y las Artes (AUPAS). Forma parte del Colectivo de Psicomotricidad Feminista y Transfeminista. Por todo lo cual, tiene un gran recorrido tanto en el tema específico de Psicomotricidad como en la perspectiva de género y feminista.

El libro está organizado con un prólogo que realiza Daniel Calmels, una introducción, quince capítulos, un epílogo, anexos, así como también un sinfín de citas, que nos potencian las ganas de consultar, además lo complementa una extensa bibliografía que nos muestra el trabajo de investigación que hay detrás de la obra.

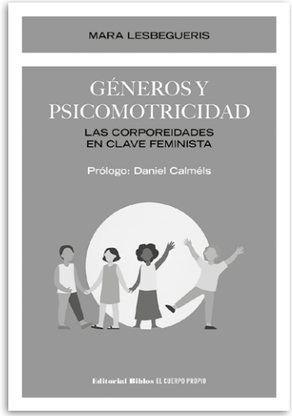
En el prólogo Calmels nos hace un barrido extraordinario de lo que será el libro, resaltando los aspectos más importantes y quizás también los que más le resuenan a él, como son los temas del leer y escribir, cito textualmente *"Leer implica una acción deseante. En el leer nos sentimos necesitados. Ir al encuentro lector es dejar una zona abierta al otro, es hacer un espacio que dé hospedaje a lo tuyo extraño en lo mío. Leer es una indagación -profana- de un texto. Leer seriamente es hacer del texto un juguete. Leer apasionadamente (no solo con entusiasmo) es una aventura dionisiaca que nos potencia corporalmente"*.

Como bien nos dice Calmels, no es un libro para leer de tirón, nos podemos parar en cada uno de los capítulos y podemos ir reflexionando en las ideas y aportaciones que Mara Lesbegueris va aportando y que el movimiento feminista lleva años incidiendo, ya que la invisibilidad de las mujeres ha estado presente en muchos ámbitos de la vida, también en el lenguaje

No es un libro para leer de tirón, nos podemos parar en cada uno de los capítulos y podemos ir reflexionando en las ideas y aportaciones que Mara Lesbegueris va sugiriendo.

y es aquí, que le dedica especial atención. Hace un desarrollo conceptual del conocimiento, con el detalle continuo y riguroso de la cita, sabiendo que implica hacer un lazo entre personas que no se conocen: citar implica un encuentro con el pensamiento del otro, una "cita" del pensamiento.

Mara Lesbegueris utiliza cuatro formas que cualifican su escritura: el uso de la pregunta, la enumeración, el descentramiento y el pie de página. Cada uno de ellos de forma específica. **Las preguntas** son el motor que dinamiza el texto. Parte de la idea de que *"leer en clave feminista es rodear al escrito con preguntas que permiten, con suerte e insistencia, que ese texto y nuestro propio cuerpo se abran un poco más"*. **La enumeración** tiene la función de completar una idea a partir de detalles que configuran la identidad conceptual de un todo y al mismo tiempo, desplegar un ritmo que cabalga en la voz silente del lector. **El Descentramiento** lo utiliza para hablar del adultocentrismo, el logocentrismo, el androcentrismo, siendo también una escritura descentrada, que trabaja con dos o más centros. Su posición re-unificadora de experiencias, escritos y análisis conceptuales que viene desarrollando en los últimos veinte años, incidiendo en la visibilización de las infancias ya sea porque son activamente ignoradas o por ser consideradas diferentes, indisciplinadas, raras, rebeldes, discapacitadas, subalternizadas, éstas son las que nos ayudan a seguir produciendo nuevos sentidos y nuevas afectaciones en búsqueda de mayor comprensión y oportunidades para todas.



Mara Lesbergueris

Géneros y psicomotricidad

Ed. Biblos

En el capítulo 9 Lesbegueris trata el juego desde la perspectiva de género, a partir de la clínica psicomotriz con niñas, niños y niñes, tomando tres cuestiones:

1. La formación lúdico-corporal de los actuales y futuros profesionales dedicados al trabajo con la infancia.
2. La dimensión política de lo corporal y los juegos. (junto a los aportes del movimiento feminista).
3. La función de los juegos corporales en la construcción de las identidades y expresiones de género. (en un contexto de desgenerización de los juegos).

En los capítulos 11 y 12 trata el tema de la formación profesional y la práctica psicomotriz y las lógicas de la formación corporal.

Partiendo desde su propia formación en psicomotricidad, valorando que la vía corporal es una instancia de investigación e historización que potencia el trabajo profesional.

Os animo a la lectura.

Leer en clave feminista es rodear al escrito con preguntas que permiten, con suerte e insistencia, que ese texto y nuestro propio cuerpo se abran un poco más.

¿Qué entiende la comunidad psicomotriz por perspectivas de géneros?

Cristina López Padullés
Terapeuta ocupacional y psicomotricista.

Cristina Tormo Llorens
Psicomotricista y educadora social.

Candelaria Santillán Palmeiro
Psicomotricista y profesora

Mara Lesbegueris
Docente universitaria, terapeuta clínica en psicomotricidad con perspectivas de géneros, ensayista.

Introducción

Expresión Corporal y "desarrollo del estudio".

Somos cuatro mujeres psicomotricistes que, formadas en distintas regiones y con distintas perspectivas de la psicomotricidad, nos reunimos periódicamente para debatir temas y problemas sociales que atraviesan nuestra manera de comprender y vivir las corporeidades desde nuestro activismo feminista.

De nuestros encuentros surgió la idea de realizar una investigación-acción que pudiera abrir la pregunta que da título a este artículo. Co-construimos una encuesta con el fin de aproximarnos a una lectura sobre los modos en que esta comunidad percibe las perspectivas de géneros en su formación y práctica profesional y explorar, tanto las tendencias y recurrencias como las omisiones o resistencias que se presentan en nuestros discursos en relación a dichas perspectivas. Además, también con el afán de escuchar las motivaciones, deseos y reflexiones que se están produciendo en el interior de nuestra práctica sobre estas temáticas.

La encuesta fue realizada entre los meses de marzo y junio del año 2021 (en contexto de pandemia covid-19). Fue difundida a más de 1.500 psicomotricistes de distintos países y regiones: Estado Español, Argentina, Uruguay, Italia, Brasil, Bélgica y Perú entre otros. Sin embargo, les que se entusiasmaron en contestar fueron alrededor de 238 profesionales de la psicomotricidad, de les cuales les que tuvieron mayor participación coinciden con los dos primeros, países de procedencia de las investigadoras (Estado Español y Argentina).

Las razones de que solo el 15,8% haya contestado la encuesta son, seguramente, variadas y personales. Estimamos que algunes pudieron no considerarla como

1 La lengua "se usa", "se mueve", "está viva", y sus movimientos siguen el de la vida social, política y cultural. Si reconocemos que *lo que no se nombra no existe*, la posibilidad de emplear la letra *e* no es solo una forma de expresión sino un *modo de acción política* con el que se busca visibilizar, dar reconocimiento y respeto a estas subjetividades.

País en que desarrollas tu práctica profesional (238 respostas)

un tema relevante, otres que no era un instrumento "científicamente válido", también están seguramente quienes no respondieron por sentirse agotades debido a las demandas y restricciones por las que se estaba atravesando en el contexto de covid-19. Incluso puede que hubiera personas que no quisieran involucrarse en esta encuesta por no estar de acuerdo con incorporar a nuestra profesión las perspectivas de géneros.

Partimos de la idea de que este instrumento de indagación no busca certezas, ni mucho menos posicionarnos desde un lugar de enjuiciamiento, sino escuchar y analizar algunas variables vinculadas a las perspectivas de géneros dentro de la comunidad de psicomotricistes. Contemplamos que la encuesta es un instrumento con falencias, (muchas preguntas tuvimos que reformularlas y seguramente para algunes se presentaron de manera confusa o poco clara). Algunas preguntas eran abiertas y fueron recibidas con ambigüedad y, a veces, con interpretaciones insospechadas.

Percibimos también que se le exigía a la encuesta una rigurosidad en la expresión escrita en la que algunes podrían no sentirse identificades. Nos planteamos si estas exigencias tienen que ver con la redacción y formulación de las preguntas o con el tema que se está tocando y las resistencias que pudo generar, como se ha visto en el escaso porcentaje de participación alcanzada (15,8%).

Los resultados obtenidos son parciales y no representan ni buscan totalizar o homogeneizar sentidos y significaciones.

Desarrollo del estudio

Fuimos organizando las preguntas organizando a partir de 5 ejes analíticos:

1.Datos referenciales de las personas que participaron

Las preguntas que agrupamos en este eje nos han permitido desagregar ciertos datos de manera situada, repensando cómo han incidido de manera personal y colectiva en cada país y región las políticas públicas de derechos y de géneros en torno a los posicionamientos éticos y políticos de los profesionales de la psicomotricidad.

Por ejemplo, si medimos en cantidad la participación de les encuestades en relación a los años de profesión en el ejercicio y práctica de psicomotricidad, nos encontramos que más de la mitad del porcentaje de participación (58,9%) está entre aquelles que se inician en la profesión (les que llevan menos de 10 años de práctica profesional). Les siguen aquelles profesionales que llevan más de 20 y 30 años (19,2%). Por lo tanto, es la

Partimos de la idea de que el instrumento de indagación que utilizamos no busca certezas, ni mucho menos posicionarnos desde el juicio, sino escuchar y analizar algunas variables vinculadas a las perspectivas de géneros dentro de la comunidad de psicomotricistes.

generación intermedia (entre 15 y 20 años de profesión) la que menos participación tuvo (8,4%).

¿Les es más fácil a les jóvenes incorporar las perspectivas de géneros? ¿O esta participación apela a otras dimensiones personales, éticas y políticas?

Este dato aportado por las respuestas de la encuesta nos permite desmitificar que la inclusión de las perspectivas de géneros no responde solo a un tema generacional, ya que muches profesionales de larga trayectoria en la psicomotricidad se vieron interpelados por estas perspectivas.

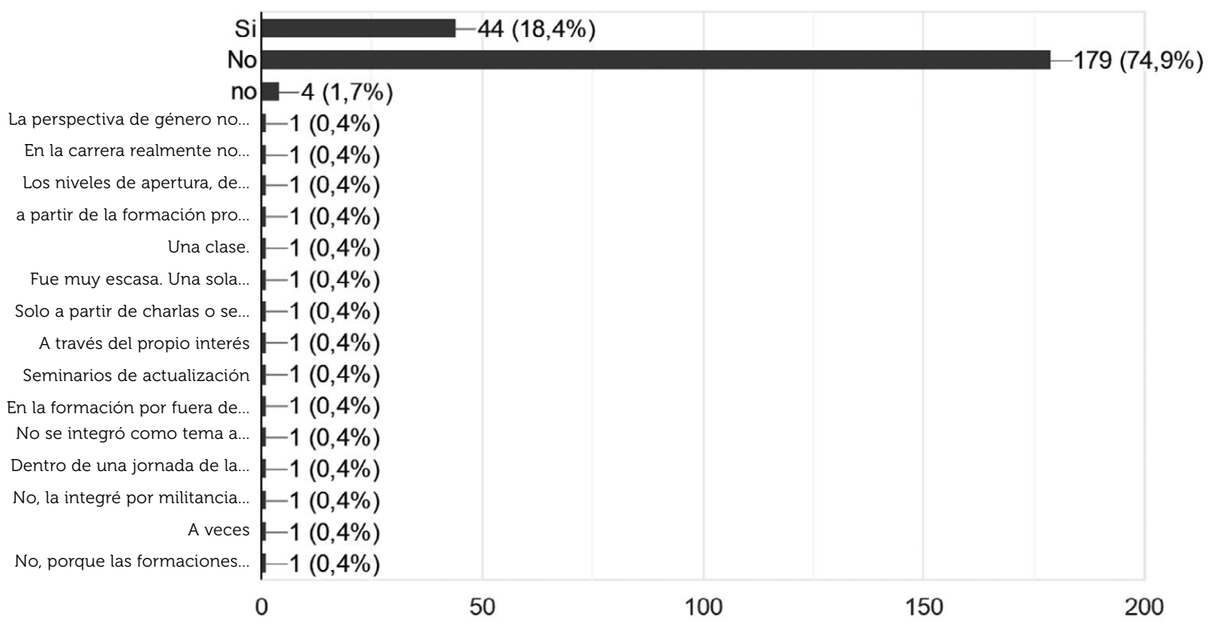
2.Los géneros en la formación de psicomotricidad

Siguiendo con los datos recogidos de la encuesta, destacamos que el 76,6% refieren que en su formación como psicomotricistes no se incluyeron las perspectivas de géneros a través de asignaturas, seminarios o talleres. Sin embargo, un contundente 82% considera que hubiera sido importante incluirlas.

El 18,4% afirma que sí ha tenido formación en géneros y hace alusión a que la ha realizado en otros ámbitos por iniciativa propia, sea en jornadas, charlas, seminarios, clases, entre otras; también a partir de la militancia y por inquietudes personales. Algunes dicen que estaba subyacente en la formación de psicomotricidad aunque no se abordara puntualmente como eje temático.

El 13,8% responde que tal vez hubiera sido importante esta formación y el 4,2% que no lo es.

1. En tu formación como psicomotricista se integró la perspectiva de géneros (a través de asignaturas, seminarios, talleres) (239 respostas)



Frente a este panorama de respuestas nos preguntamos:

¿Qué se entiende por perspectivas de géneros? ¿Hay una o varias? ¿Son necesarias en la formación de les psicomotricistes?

De contestar afirmativamente, ¿esa formación tiene que surgir solo de la escuela psicomotriz o podemos formarnos fuera de las instituciones oficiales?¿Podemos aprender de ambas?

¿Es una formación específica que merece una especialización o máster, o es una necesidad ética, que tiene que ser incorporada de manera transversal en nuestras formaciones como psicomotricistes?

¿Las variables sexo-genéricas en su amplio sentido pueden ser consideradas como un eje de investigación nodal para la formación personal corporal?

3.Práctica clínica / terapéutica

En este eje, agrupamos preguntas que nos permiten identificar la variable sexo-genérica a partir de:

a Las consultas o demandas hacia los espacios clínicos o terapéuticos en psicomotricidad en relación al sexo-género de les pacientes.

b La incidencia del sexo-género en el cuerpo de la persona-terapeuta en la elección que hace una familia cuando solicita acompañamiento.

c Los modos en que se incluyen las particularidades sexo-genéricas de les pacientes en la sala de psicomotricidad.

a Las consultas o demandas hacia los espacios clínicos o terapéuticos en psicomotricidad en relación al sexo-género de les pacientes.

De entre las personas encuestadas, el 34,7% asegura que atiende 3 niñas por cada 10 niños; un 15,9% a 1 niña de cada 10 niños y sólo el 8,8% atiende por igual a niños y niñas. Únicamente el 2,9% asegura atender a 7 niñas de cada 10 niños. No se hace referencia a niñes en la atención en psicomotricidad.

Es decir que 121 terapeutes de les 239 encuestades aseguran haber atendido a más niños que niñas en su carrera profesional (entre el 90% y el 70%). En el apartado de respuestas breves, unas 7 personas aclaran que no han atendido a ninguna niña en su carrera profesional. Entre 2 y 3 personas sostienen que últimamente atienden a más niñas que antes, y aseguran que en los últimos años ha aumentado el porcentaje de niñas atendidas, sin superar ni igualar al de niños atendidos.

Ante estos porcentajes, la reflexión que nos invade es ¿por qué no hay niñas y niñes (o si las hay, es en menor cantidad), en las salas de terapia o clínica psicomotriz?

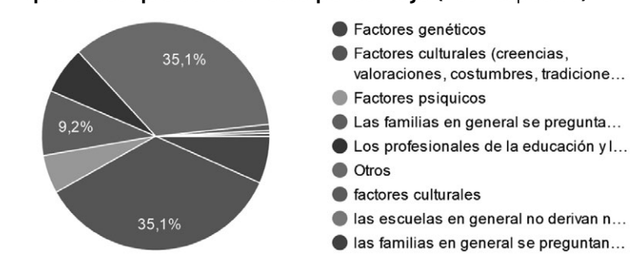
¿Podríamos hablar de una invisibilización del cuerpo de las niñas y de les niñes?

¿La supuesta inferioridad de porcentaje en la atención de niñas se debe solo a una realidad genética, congénita y/o fisiológica?

En nuestra cultura, ¿las dificultades en torno al cuerpo se miran de manera diferencial en relación al sexo-género?

La desigualdad en los números de atención según la variable sexo-genérica es notable. Sin embargo, las argumentaciones sobre tal diferencia varían:

A qué crees que se debe este porcentaje (239 respostas)



Para llevar a cabo el estudio nos surgieron muchas preguntas que planteamos a les profesionales de los distintos ámbitos de intervención psicomotriz.

- El 6,7% considera que la misma se debe a factores genéticos.
- El 35,1% parece estar convencido de que la causa es cultural.
- El 9,2% asegura que las familias no se preguntan tanto por los cuerpos de las niñas, y sí por el de los niños varones.
- El 6,7% observa que les profesionales de salud y educación no derivan a las niñas a terapia psicomotriz.

¿Qué preguntas nos tenemos que hacer les psicomotricistes al respecto?

b La incidencia del sexo-género en el cuerpo de la persona-terapeuta y la elección que hace una familia cuando solicita acompañamiento.

Una mayoría de las personas encuestadas (48,9%) considera que a veces el género es una variable influyente en la elección que hace una familia de la persona terapeuta. Le sigue un 37,7% que asume que este factor siempre es determinante, y solo un 13,4% opina que no.

Una mayoría de las personas encuestadas (48,9%) considera que a veces el género es una variable influyente en la elección que hace una familia de la persona terapeuta. Le sigue un 37,7% que asume que este factor siempre es determinante, y solo un 13,4% opina que no.

¿El sexo-género es entonces un factor transferencial que atender en la clínica?

¿Qué cuestiones del orden de las identificaciones sexo-genéricas se ponen en juego en los imaginarios de las familias que eligen tal o cual profesional?

¿La supuesta "feminización" del cuerpo de los niños varones o la supuesta "masculinización" del cuerpo de las niñas subtiende un imaginario de regulación o adoctrinamiento?

¿El cuerpo generizado de la persona terapeuta "modela" o sirve de "modelo identificatorio"?

c Los modos en que se incluyen las particularidades sexo-génericas de les pacientes en la sala de psicomotricidad.

En este eje hemos considerado interesante recoger aspectos concretos de la intervención terapéutica. Entre las personas encuestadas, un 26,4% (63 profesionales) aseguran sí haber acompañado a infancias con inconformidad sexo-genérica. La gran mayoría aseguran no haber acompañado a infancias disidentes con su género (73,7%).

En los procesos de corporización ¿les psicomotricistes tenemos en cuenta las opciones identitarias no binarias?

¿Qué entendemos por infancias con inconfomidades sexo-genéricas?

¿Asociamos las inconformidades sexo-genéricas sólo a las infancias trans o podemos suponer que la identidad es un proceso que supone inconformidades?

¿Cómo pensamos las relaciones cuerpo-identidades sexo-genéricas?

¿Qué atribuciones sexo-genéricas suponemos también les profesionales a les niñes?

¿Es la identidad un constructo que alcanzar o algo dinámico, abierto, fluido, re-interpretable en el curso de la vida?

4. Dispositivos y tecnologías de socialización generizados / des-generizados

En este punto analizamos dos variables: Si hay juegos y juguetes diferenciales para niños y para niñas; y Si los modos de expresión sexo-genérica se vinculan con la expresión psicomotriz.

1 Si hay juegos / juguetes diferenciales para niños y para niñas.

En este eje, nos encontramos con que el 67% de les encuestades respondió mayoritariamente que no hay juegos/ juguetes diferenciales para niños y para niñas.

Por otra parte, el 30% de les encuestades advirtió que sí hay diferencias en torno a la marcación sexo-genérica. De este

porcentaje nos preguntamos: ¿Se entiende la diferenciación de los juegos y juguetes como una necesidad diferencial de socialización o es que algunes advierten los estereotipos de género que pueden instalarse a través de los juegos y juguetes?

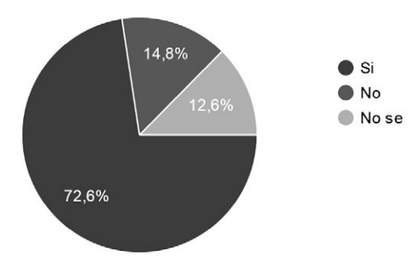
2 Si los modos de expresión sexo-genérica se vinculan con la expresión psicomotriz.

Hemos encontrado otro dato relevante a partir del interrogante sobre si esta comunidad entiende que las expresiones sexo-genéricas están vinculadas o no a la expresividad psicomotriz.

Las respuestas mayoritarias fueron que sí (72,6%), lo que implica, en primera medida, comprender que la "expresividad psicomotriz" no puede excluir la variable sexo-genérica.

Un 14,8% respondió que **no** y un 12,6% que **no sabe**.

Crees que los modos de expresión sexo-genérica se vinculan con la expresión psicomotriz (230 respostas)



Sin embargo, podríamos seguir problematizando aún más esta pregunta: ¿Existe una expresividad psicomotriz "específicamente" femenina o masculina?

¿Cómo se enlazan las atribuciones de género (familiares, sociales y culturales) con los procesos de corporización, es decir, con los modos de sentirse, auto-percibirse y expresarse sexo-afectivamente?

¿Cómo escuchamos les psicomotricistes las re-interpretaciones sexo-afectivas de la corporeidad en las praxis lúdicas?

¿Cómo leemos la expresividad psicomotriz o las particularidades del cuerpo de una niña, un niño o un niñe?

5. Afectaciones que generó la encuesta

En dos apartados de la encuesta se hicieron preguntas abiertas para que les participantes pudieran desarrollar sus respuestas. En el primer caso, a partir de contestar afirmativamente que consideraban importante la inclusión de las perspectivas de géneros en la formación de psicomotricistes. En el segundo, aportando hacia el final de la encuesta sus comentarios y reflexiones para contribuir a nuestro estudio de género.

La necesidad de incorporar las perspectivas de géneros en la formación de psicomotricistes aparece en la mayoría de las respuestas ligada a la importancia que tiene para repensar en nuestra práctica la construcción corporal e identitaria. También para el reconocimiento de las realidades situadas de les psicomotricistes y sus destinataries, abriendo posibilidades de registrar lo instituido culturalmente en los cuerpos y sus potencias instituyentes.

La necesidad de incorporar las perspectivas de géneros en la formación de psicomotricistes aparece en la mayoría de las respuestas ligada a la importancia que tiene para repensar en nuestra práctica la construcción corporal e identitaria.

En este sentido, muchas respuestas ponen énfasis en que el contexto socio-histórico actual requiere nuevas herramientas conceptuales para reelaborar lecturas de la realidad y de las corporeidades.

Las re-configuraciones socioculturales ponen en relevancia las dimensiones políticas y éticas de la vida corporal.

Algunos aspectos que se nombran en las respuestas son: las transformaciones en las estructuras familiares, el sexismo en el ámbito educativo y terapéutico, los estereotipos y las miradas sesgadas para pensar las intervenciones psicomotrices.

También encontramos distintos posicionamientos respecto al lenguaje inclusivo y las limitaciones que se encuentran dentro de las instituciones para el desarrollo profesional de psicomotricistes junto a la necesidad de incorporar las perspectivas de derechos y las resistencias que se encuentran cotidianamente.

Asimismo, algunes profesionales se plantean las dificultades que se presentan en torno a la intervención con las familias y en el intercambio con colegas de la profesión respecto a las identificaciones y roles de géneros asignados.

Un tema recurrente en muchas de las reflexiones es la diversidad y el desafío de acompañar las disidencias sexo-genéricas en nuestra práctica.

Un tema recurrente en muchas de las reflexiones es la diversidad y el desafío de acompañar las disidencias sexo-genéricas en nuestra práctica.

A su vez, un porcentaje menor de respuestas expresan que las perspectivas de géneros ya están incluidas en la psicomotricidad, por más que no se aborden específicamente en la formación, porque entienden que la disciplina se caracteriza por tener un enfoque integral de la persona.

A partir de este último planteo nos preguntamos si solo las mujeres cuestionamos estructuras patriarcales, o esta interpelación es una responsabilidad social, ética y profesional de todes, para no reproducir esas lógicas en las infancias y en nuestros ámbitos de trabajo.

¿Es posible revisar lo naturalizado en el interior de nuestra disciplina para no reproducir lógicas patriarcales? ¿Qué desestabilizaciones y replanteamientos tendríamos que disponernos a realizar para incorporar las perspectivas de géneros y de derechos?

¿La implementación de las perspectivas de géneros en la formación de psicomotricistes nos permitiría ampliar nuestra escucha y nuestra mirada psicomotriz integrando conceptualizaciones que promuevan otras articulaciones teórico-prácticas?

Consideraciones finales

A modo de síntesis, quisiéramos destacar algunas variables recogidas en la encuesta que sentimos necesitan ser visibilizadas y abiertas a la problematización para desestabilizar las lógicas del patriarcado, del colonialismo y del capitalismo que consideramos continúan arraigadas en nuestra disciplina:

- La feminización de nuestra profesión y la invisibilización de nuestro trabajo dentro de la organización social, política y económica del cuidado.
- Los constructos teóricos interpretativos basados en una lógica binaria, hetero-cis-normativa (cómo se lee la socialización, la construcción de los cuerpos, sus identidades y la expresividad psicomotriz).
- Las desigualdades en el acceso a la atención de niñes en psicomotricidad de acuerdo a la interseccionalidad sexo-genérica, etno-racial y de clase.
- Nuestros privilegios, más allá de los lugares transferenciales, en relación con los roles, estatus sociales, que como profesionales asumimos dentro del entramado jerárquico social.
- La omisión en las formaciones corporales de análisis que integren las dimensiones sexo-genéricas, las violencias de género y las relaciones de micropoder que se ciñen en las corporeidades.
- La idealización de la persona y cuerpo del psicomotricista como una figura hegemónica blanca, de clase media, hetero, cis, capacitada.

Por último, queremos agradecer a todes les que participaron en esta encuesta. Con vuestros aportes y reflexiones, hemos co-construido todes esta investigación-acción que nos ha permitido esta aventura en la que andamos transitando y seguimos aprendiendo. Nos hemos divertido, resonado, debatido, jugado en un proceso de escritura colectiva.

Invitamos a seguir manteniendo abiertas estas problematizaciones para que impulsen al movimiento, a la deconstrucción y a la posibilidad de seguir armando un entramado comprometido desde nuestra comunidad psicomotriz.

BIBLIOGRAFÍA

- **Butler, J.** (2004). *Des-hacer el género.* Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós.
- **Butler, J.** (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad.* Barcelona: Paidós.
- **Lesbegueris, M.** (2014). *Niñas Jugando. Ni tan quietas ni tan activas.* Buenos Aires: Biblos.
- **Lesbegueris, M.** (2020) *Géneros y Psicomotricidad. Las corporeidades en clave feminista.* Buenos Aires: Biblos.

Lola García Olalla, Cori Camps Llauradó

Asociaciones de psicomotricistas

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

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

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

Formación en psicomotricidad

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

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

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

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

MASTER EN PRACTICA PSICOMOTRIZ EDUCATIVA Y PREVENTIVA.
Univ. EADE. Málaga.
A partir de enero 2022.
Referente: José Ángel Rodríguez Ribas
j.angelr.ribas@gmail.com
658439152

AEC - CURSOS DE INICIACIÓN – FORMACIÓN CONTINUADA – SUPERVISIONES
POSTGRAU EXPERT UNIVERSITARI EN PRÀCTICA PSICOMOTRIU EDUCATIVA I PREVENTIVA
POSTGRAU D'ESPECIALIZACIÓ EN PRÀCTICA PSICOMOTRIU TERAPÈUTICA (UNIVERSITAT DE BARCELONA I AEC)
Referentes: Anna Luna, Iolanda Vives y Daniel Palmada
Tel: 629334277.
aec.psicomot@gmail.com

MASTER EN EDUCACION Y TERAPIA PSICOMOTRIZ. UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI DE TARRAGONA.
Referente : Misericordia Camps.
Tel: 977558207.
E-mail: formacio@fundacio.urv.cat

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

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

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

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

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 en formato word a app.psicomotricistas@gmail.com. En el correo deberá constar brevemente, nombre y apellidos, titulación, profesión, ocupación actual. Cómo se quiere ser presentada/presentado en el artículo. Una dirección y un teléfono de contacto.

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

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

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

app asociación profesional de psicomotricistas

... también nos encuentras en las redes!

APP Psicomotricistas
www.facebook.com/app.psicomotricistas

@app.psicomotricistas
www.instagram.com/app.psicomotricistas/

@APPpsicomotriz
https://twitter.com/APPpsicomotriz

app.psicomotricistas@gmail.com

número 46

Diciembre 2020

EDITORIAL

DOSSIER

Del laboratorio de movimiento a la sesión de Psicomotricidad
Mar Pérez Martín

Psicomotricidad en un centro de acogida
Mónica Jiménez, Lurdes Martínez

Abordaje Psicomotor Post Intervención Cardiovascular
Solange Guillemot

APORTACIONES INTERDISCIPLINARES
Intervenciones psicomotrices con adultos en prevención de salud . Utilización de las técnicas de chi kung como recurso de intervención.
Ana María Mercedes Mikaelián

ESPACIO ABIERTO
Espacio tiempo y profundidad o la vuelta al cuerpo
Simone Brageot

ELLAS Y ELLOS OPINAN
Cuando la Psicomotricidad arropa, el deseo emerge
Esther Marín

LECTURAS
El Principito
Antoine de Saint-Exupéry

TEMAS DE PSICOMOTRICIDAD
Teletrabajo y Exploración Psicopatológica
Mercedes Castro García

número 47

Julio 2021

EDITORIAL

DOSSIER

La rebelión de los cuerpos encuarentenados.
¿Qué formación corporal para las y los psicomotricistas?
María de los Ángeles Vidal

Pensando en otros
Marina Marazzi

APORTACIONES INTERDISCIPLINARES
Terapias psicomotoras en el agua
Cacilda Gonçalves

ESPACIO ABIERTO
¿Quieres saber lo que piensan los niños?
Reflexiones acerca del aislamiento
Renata Costa y Vera Mattos

ELLAS Y ELLOS OPINAN
A través del espejo
Cristina López

OTRAS TÉCNICAS
El abordaje arteterapéutico en casos de autismo
y patología límite
Laura Robles

LECTURAS
Escuela de aprendices, Marina Garcés
Sara Manchado

TEMAS DE PSICOMOTRICIDAD
El nivel de la competencia gráfica de los alumnos
Miriam Segura y Patricia Najer

app asociación profesional de psicomotricistas

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.