

El rol del adulto según la psicomotricidad y Pikler

Conversación entre Teresa Godall y Josep Rota

J.R.: Antes de entrar en el tema, quiero manifestar mi agradecimiento y decir que es un placer estar aquí con Teresa Godall. Habíamos hablado muchas veces sobre este posible tema de la Jornada y ahí el motivo de estar presentando algunas reflexiones sobre el rol del adulto en psicomotricidad y en la perspectiva pikleriana. Esta conversación en público tiene cierto riesgo, pero también es estimulante. Como decía Estrella Masabeu al presentar el acto, hemos planteado la intervención de forma interactiva, para no presentar los dos bloques con charlas separadas. Vamos a ir interactuando entre los dos. La estructura es la siguiente: primero habrá un primer bloque en el que nos centraremos sobre el desarrollo psicológico del niño y de la niña desde las dos ópticas y, posteriormente, en un segundo bloque abordaremos el tema de la intervención.

T.G.: Aprovecho mi turno de presentación para agradecer la invitación y, particularmente a Sara Manchado por el esfuerzo y la generosidad de la transcripción de la conversación que hace posible presentar ahora

este relato. Hemos preparado un diálogo abierto, pensado en que nos dirigimos especialmente a psicomotricistas y por eso mi participación no tratará de exponer elementos o conceptos sobre el desarrollo motor autónomo de Pikler. Nos ha parecido interesante interactuar directamente con la estructura que Josep ha preparado. Basarnos en elementos clave sobre el rol del psicomotricista y generar preguntas, cuestiones, provocaciones para establecer debate, no solo aquí en la sala, sino para poder profundizar en el rol del psicomotricista con la distancia del texto escrito. Quizás algunos esperaban debatir el porqué de once posiciones, muchas de las cuales no están descritas en los manuales de desarrollo en la primera infancia, o explicar la complejidad de los patrones de cambio de posición, o debatir sobre si se observan espontáneamente las llamadas “posiciones intermedias”. Quizás habrá ocasión en otro momento. Para iniciar la charla con una provocación recordaré que la teoría de Pikler se denomina del desarrollo motor autónomo y podría ser un debate identificar las diferencias entre desarrollo motor

Josep Rota

Psicólogo,
Psicomotricista,
formador de
formadores ASEFOP.
Profesor en la AEC y
en el Postgrado de la
Universidad Autónoma
de Barcelona.

Teresa Godall

Maestra en Educación
Infantil y Educación
Física. Dra. en
Pedagogía y Profesora
en la Universidad de
Barcelona.

Recordar también que cuando nos referimos a las aportaciones de Pikler nos centramos exclusivamente en los tres primeros años de vida y que, en relación a la intervención profesional, para Pikler es imprescindible la NO intervención directa en el desarrollo y en la ejecución de las acciones motrices de los bebés y de los niños y niñas pequeños.

Quiero referirme aquí a un tema muy importante para los psicomotricistas: el tema de los fantasmas. Este es un discurso elaborado por Bernard Aucouturier. Hablando del origen de los fantasmas, de cómo se originan, los situamos en las primeras interacciones del bebé con su entorno maternante.

y psicomotor. Así como también debatir sobre el valor del concepto de motricidad global o las cualidades de los materiales blandos y duros, sus objetivos y consecuencias. Recordar también que cuando nos referimos a las aportaciones de Pikler nos centramos exclusivamente en los tres primeros años de vida y que, en relación a la intervención profesional, para Pikler es imprescindible la NO intervención directa en el desarrollo y en la ejecución de las acciones motrices de los bebés y de los niños y niñas pequeños. Vamos pues a generar un diálogo sobre el rol del adulto, insistiendo en la reflexión desde y para la psicomotricidad.

J.R.: Empiezo mi intervención, enunciando algo que he repetido muchas veces: La intervención del psicomotricista en la sesión es un reflejo del acompañamiento que los adultos referentes hacen a los niños en su proceso de crecimiento. Es por esto que dividiré mi intervención en dos partes: en una primera, haré referencia a los principales hitos en este acompañamiento y, en una segunda, como este acompañamiento se concreta en el interior de una sesión de psicomotricidad. En este apartado, diferenciaré el acompañamiento que el psicomotricista hace en una sesión de práctica educativa del que se realiza en una sesión de práctica terapéutica.

En el proceso de maduración del niño, voy a referirme a tres momentos, donde el papel del adulto es especialmente significativo:

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

Como nota previa, quiero significar el concepto de niño a que me refiero. Para ello, tomo prestadas literalmente unas palabras

de Myrtha Chokler: "Reconocemos al bebé como un ser activo, abierto al mundo y al entorno social del cual depende, capaz de iniciativas, sujeto de acción y no sólo de reacción, como ser pleno de emociones, de sensaciones, de afectos, de movimientos, de miedos y ansiedades, de pensamientos lógicos con una lógica a su nivel, capaz de establecer vínculos, intensamente vividos en el cuerpo, porque el bebé es todo cuerpo".

El establecimiento del vínculo: La misma Myrtha Chokler, cuando escribe sobre los Organizadores del Desarrollo, sitúa la constitución del vínculo como el primer organizador. De su trabajo, extraeré unas cuantas ideas: Desde su nacimiento, el niño es competente para establecer relaciones afectivas con su entorno. La función del vínculo es proteger, contener, sostener y tranquilizar al niño en su relación con el mundo. Las características de esta interacción con las personas significativas, gratificadoras o frustrantes, es decir, las sensaciones de sostenimiento, de seguridad, o, por el contrario, las vivencias de temor o ansiedad, construirán en el niño las primeras matrices afectivas, relacionales y sociales. Quiero referirme aquí a un tema muy importante para los psicomotricistas: el tema de los fantasmas. Este es un discurso elaborado por Bernard Aucouturier. Hablando del origen de los fantasmas, de cómo se originan, los situamos en las primeras interacciones del bebé con su entorno maternante. Y estas interacciones precoces pueden ser exitosas, cuando se da un ajuste del objeto maternante a las necesidades fisiológicas del niño. Este ajuste origina unas transformaciones recíprocas a nivel sensorial, tónico y emocional, en el niño y en su entorno maternante, y son a la vez fuente de placer; un placer que tiene su sustrato fisiológico en la descarga de hormonas cerebrales, las

morfina y las endomorfina. Estas transformaciones recíprocas desde el inicio son engramadas en el sistema neurobiológico y forman una memoria experiencial, que son las huellas del placer de la acción. La neuropsicología lo llama “memoria implícita”. Cuando se da un fracaso en estas interacciones precoces, el bebé vive en su cuerpo un grado de tensión, y estas tensiones corporales engramadas son el sustrato fisiológico de la angustia, que, si se prolongan en el tiempo, pueden originar una unidad corporal fragilizada, o incluso, si las circunstancias son más graves, una unidad corporal no estructurada. Me parece importante haber hecho mención aquí a los fantasmas de acción, porque éstos son una referencia clave en la práctica psicomotriz, y que se originan, como he dicho, en estas experiencias precoces compartidas entre el bebé y su entorno maternante, y que son el sustrato de todas las actividades y los juegos de los niños.

Seguimos con el vínculo. La constitución de este vínculo se realiza en un primer momento desde el cuerpo a cuerpo, a través del olfato, del tacto, del movimiento, de la mirada, de la sonrisa, de la voz... Insistiré en este punto, más adelante, cuando hable de la intersubjetividad primaria. En este momento, la presencia del adulto es indispensable: unifica la sensualidad dispersa y, a través de su función de espejo, da sentido y significado a la sensorialidad y motricidad del bebé. ¿Qué ocurre, cuando no se produce este sostenimiento físico y emocional? Tambalea en el niño su estado frágil de integración y de unificación y se activa lo que Winnicott describió como las “angustias primitivas” y que Bernard Aucouturier recogió en su discurso sobre las angustias arcaicas.

Es importante señalar que, en esta primera etapa de la vida, el niño necesita de la



proximidad de un adulto significativo para sentirse seguro y contenido. A partir de aquí, será capaz de abrirse e interesarse por el mundo que lo rodea. De una forma progresiva, gracias a la maduración neuropsicológica y a la cualidad de las interacciones, el niño irá transformando estas conductas de vinculación. En un primer momento, el niño interioriza las características de acompañamiento de estas figuras primeras significativas y, en la misma medida, va distanciándose de ellas. El espacio transicional, teorizado por Winnicott, explica y significa este momento. Este proceso de separación va a permitir el investimento afectivo a otros adultos de su entorno y poco a poco irá estableciendo relaciones con sus iguales. Todo esto acontece a lo largo de los tres primeros años de vida, período en el que el niño pasa de ser un bebé a ser un compañero (Dr. Jubert: “De nadó a company”).

T.G.: Me gustaría hacer una aportación en relación al vínculo antes de entrar en la calidad de relación, y más concretamente en la intersubjetividad para puntualizar sobre esa expresión. En la pedagogía pikleriana, gracias a las aportaciones de Myriam David, Maria Vincze o Judit Falk, también

¿Qué ocurre, cuando no se produce este sostenimiento físico y emocional? Tambalea en el niño su estado frágil de integración y de unificación y se activa lo que Winnicott describió como las “angustias primitivas” y que Bernard Aucouturier recogió en su discurso sobre las angustias arcaicas.

El vínculo afectivo es el resultado de la relación maternal; el de la madre con el bebé, diferente de la calidad del vínculo en la relación profesional. Quizás pueda servir hablar de cuidar la continuidad de la relación que es lo que el vínculo asegura.

El diálogo tónico-emocional del que hablaba Wallon. Ángel Riviere, refiriéndose a ella, habla de una intersubjetividad "fundida y corporeizada", que no presupone ninguna distinción entre lo mental y lo corporal.

Anna Tardos tiene artículos interesantes al respecto, se distingue entre vínculo maternal y "maternaje" (una palabra inventada para acentuar la diferente calidad entre la relación profesional y el amor maternal). El vínculo afectivo es el resultado de la relación maternal; el de la madre con el bebé, diferente de la calidad del vínculo en la relación profesional. Quizás pueda servir hablar de cuidar la continuidad de la relación que es lo que el vínculo asegura. Para mí es importante diferenciar esas dos cualidades: vínculo y continuidad que asegura y alimenta los eslabones fundamentales de una cadena que nos ata al mundo. El vínculo profesional tiene que crear las condiciones para que, de un lado, el niño pueda sostener ese sufrimiento de separación, de ausencia y ese niño o niña sienta que puede confiar y sentirse seguro con otros adultos, en otros lugares, con otros niños y niñas; esto por un lado, y por el otro lado, si el profesional crea situaciones de continuidad donde ambos puedan experimentar el placer, la satisfacción y la familiaridad de estar juntos, sintiéndose sostenidos en un lugar seguro mientras no están en la seguridad del vínculo afectivo primario. La continuidad de la relación que es lo que el vínculo asegura y a la vez la continuidad alimenta los eslabones fundamentales de una cadena afectiva que nos ata al mundo. Myriam David cree que la relación profesional tiene que estar basada en el buen trato y en la gratitud mientras que el vínculo afectivo maternal debe ser delicadamente respetado, aún si la relación parental está ausente o es compleja, por así decirlo. Es importante recordar la ambivalencia del vínculo maternal y que este permanece durante toda la vida: "No hay nada de premeditado en una parte y en otra, pero este encuentro entre bebé y madre engendra un circuito interactivo que

cada uno de ellos organiza a su manera, según sus posibilidades, procurándose mutuamente satisfacciones y frustraciones". (David, 2001:18)

J.R.: La intersubjetividad: Este es un concepto que ha sido elaborado teóricamente desde diferentes ámbitos de la psicología y del psicoanálisis. Yo haré referencia a él a partir de las aportaciones hechas por autores como Trevarthen y Stern y otros psicoanalistas relacionales, reunidos en el que ellos han nombrado como "Grupo de Boston". Puede hablarse de una "intersubjetividad primaria", para definir la relación primera que se lleva a término dentro de unos patrones de relación no verbal. Actúan los registros corporales y afectivos. El diálogo tónico-emocional del que hablaba Wallon. Ángel Riviere, refiriéndose a ella, habla de una intersubjetividad "fundida y corporeizada", que no presupone ninguna distinción entre lo mental y lo corporal. Como dice Marta Rabadán, en un artículo de la revista *Entre Líneas*, estas formas iniciales de intersubjetividad son el fundamento de todo el desarrollo posterior de las capacidades comunicativas y lingüísticas. Esta intersubjetividad primaria no presupone la existencia de una subjetividad individualizada y separada. En la etapa de la intersubjetividad secundaria (2º año de vida), en el niño surge una gran motivación para explorar el otro y compartir las emociones que le despiertan los objetos y las experiencias. Aparecen las pautas de comunicación intencionada. Se construye el triángulo adulto-niño-objeto. Se solicita la acción del otro y le permite que intervenga. El niño comparte las intenciones y los significados de las actividades.

Ramon Riera, psicoanalista relacional que pertenece a este grupo de Boston, en su libro "La conexión emocional", tiene un capí-

tulo dedicado a la intersubjetividad. Quiero extraer de su obra unos párrafos que me parecen especialmente significativos, donde se pone en evidencia la importancia fundamental de las relaciones en la maduración psicológica del niño. “Las emociones del niño que no reciben una validación empática por parte de los adultos, serán vividas como una tara... Un hecho muy relevante en los humanos es que sólo podemos tomar conciencia de aquellas experiencias con las que nuestro entorno sintoniza emocionalmente... Los hechos traumáticos dejan secuelas, cuando no ha existido un entorno empático, que haya ayudado a generar una buena toma de conciencia de estos hechos... “Sabemos que el bebé está diseñado para regular sus emociones a través de las interacciones con los adultos que le rodean y que, a los doce meses, ya ha descubierto si estos adultos tienen unas buenas condiciones psicológicas para ofrecerle una buena regulación...”

Refiriéndose a otro autor, Stolorow, “lo traumático para un niño no es el trauma en sí mismo, sino la forma que tienen los adultos de su entorno de gestionar el hecho traumático... lo traumático es no disponer de un entorno que le permita asimilar lo que ha sucedido... “Cuando un niño siente que su entorno no sintoniza con él, acaba por creer que es él el que siente de una forma no adecuada. Los humanos somos la única especie animal que aprendemos más de los demás que de la propia experiencia. El cerebro humano ha evolucionado para poder leer los estados emocionales de los demás y compartirlos. “Los humanos estamos diseñados para nacer en un entorno familiar empático, que sintonice con nuestras emociones y que esté verdaderamente interesado en saber lo que sentimos. De la misma manera que necesitamos un am-

biente con oxígeno, la biología cerebral necesita encontrarse con un ambiente receptivo a nuestras emociones. De lo contrario, aparece una vivencia masiva y devastadora de aniquilación personal, por la falta de este contacto empático, o una percepción del cuerpo totalmente deformada.

Ramón Riera aporta el ejemplo de Salvador Dalí, cuando pintaba aquellos relojes que parecía que se desparramaban sobre una superficie. “Dalí sufrió una experiencia de aniquilación por el hecho de haber nacido en una familia que, nueve meses antes, había perdido a un hijo. Además, el hijo muerto se llamaba Salvador, el mismo nombre con el que más tarde bautizaron al artista. En la familia de Dalí nunca se habló ni se dio ninguna muestra del efecto devastador que había provocado la muerte de aquel primer Salvador. El pequeño Dalí se crió en un entorno familiar muy turbado por esta pérdida y, al mismo tiempo, esta turbación se vio totalmente negada, como si no existiera. Dalí escribió que ‘esta sensación de ser blando, viscoso, como de gelatina, transmitía la sensación vital que durante tanto tiempo había tenido sobre mi cuerpo y sobre la vida de mi ser’ “. Podemos decir que, a través de esta expresividad plástica, Dalí puso de manifiesto la fragilidad de su unidad corporal.

T. G.: Voy a recoger de las aportaciones de Josep las palabras de Stolorow, pero antes quiero agradecer a Josep el placer de leer a Ramon Riera, un autor que he descubierto al preparar este diálogo. Si Stolorow menciona que “lo traumático para un niño no es el trauma en sí mismo, sino la forma que tienen los adultos de gestionar el hecho traumático” me gustaría hacer hincapié en esta rutina de mirar el problema, de mirar la dificultad, en lugar de mirar la competencia. Pikler no cree en la pedagogía com-

Un hecho muy relevante en los humanos es que sólo podemos tomar conciencia de aquellas experiencias con las que nuestro entorno sintoniza emocionalmente... Los hechos traumáticos dejan secuelas, cuando no ha existido un entorno empático, que haya ayudado a generar una buena toma de conciencia de estos hechos...

Stolorow menciona que “lo traumático para un niño no es el trauma en sí mismo, sino la forma que tienen los adultos de gestionar el hecho traumático”.

Emmi Pikler me ha ayudado a mirar la competencia. A no pensar qué puedo hacer para ayudar a ese niño. Mirar sus competencias, creer y no dejar de mirar en como ofrecer entornos que permitan a los niños sentirse acogidos, por un lado, pero ayudados a que encuentren espacios para desarrollar sus competencias no sus frustraciones o traumas, hace que la forma como acceden a sus dificultades tenga una estrategia más genuina y propia y no pensada por el adulto.

pensatoria, en la que complementa lo que no tiene, lo que la familia no le da o lo que necesita para superar la dificultad. Pienso, porque lo he vivido, en mi experiencia profesional de este modo, que mirar el problema o las condiciones difíciles de los bebés hace más grande el problema, o al menos, no dejamos de verlo cuando observamos su actuación; sin embargo, Emmi Pikler me ha ayudado a mirar la competencia. A no pensar qué puedo hacer para ayudar a ese niño. Mirar sus competencias, creer y no dejar de mirar en como ofrecer entornos que permitan a los niños sentirse acogidos, por un lado, pero ayudados a que encuentren espacios para desarrollar sus competencias no sus frustraciones o traumas, hace que la forma como acceden a sus dificultades tenga una estrategia más genuina y propia y no pensada por el adulto. Creo que todos sabéis de sus conflictos, por un lado y por el otro, lo tenemos delante. Lo vemos y debemos superar, abordar o buscar soluciones a las dificultades explícitas o detectadas de los niños y niñas en la escuela o en la terapia. A veces al observar un grupo escuchamos las dificultades de la vida y de los diagnósticos y sin embargo es interesante la estructura educativa que propone Pikler, no interviene en el juego libre, lo observa para comprender, para reconocer, para respetar y dar valor. Ante los conflictos aporta más material o organiza límites físicos para que sea el bebé o el niño que lo solucione a través del valor de los cuidados.

J.R.: La incorporación e integración de la Ley: Es posible que en una primera lectura la palabra “ley” se nos aparezca con una carga peyorativa. Los psicomotricistas sabemos a qué ley nos referimos. No una ley represora, sino una ley que da seguridad. Una ley que significa límites y contención,

condiciones necesarias para el desarrollo armónico del niño. Rebeca Wild, en su libro “Libertad y límites. Amor y respeto”, dice que “los adultos que durante sus interacciones con los niños pequeños han tenido en cuenta y han aprendido a respetar el ajuste entre autonomía y dependencia, descubrirán las relaciones sorprendentes que existen entre libertad y límites”. Sin límites, el niño no encuentra la seguridad ni la libertad.

Podemos referirnos también a las fantasías primarias en el desarrollo del niño. Quiero señalar la fantasía de omnipotencia, una experiencia infantil en su proceso de maduración armónica, que ha de ser sostenida, acompañada y contenida en el marco de unas interacciones ajustadas. La falta de límites en esta dinámica interactiva será la causa de unos niños con unos excesos pulsionales, claramente enfrentados a los límites y a las normas. Una ley, unas normas necesarias en el proceso de socialización y que facilitan el acceso al registro simbólico. Cuando éste falla, aparecen los “pasos al acto”. Insisto: una ley, unos límites que proporcionan al niño seguridad, que fortalecen su autonomía y que los convierten en unas personas sociables.

T.G.: Vamos a reflexionar sobre estos tres puntos: El establecimiento del vínculo, relaciones intersubjetivas antes de hablar de la incorporación e integración de la ley.

Emmi Pikler conoció el psicoanálisis en Austria y Hungría. Su trabajo sobre la diáda, el vínculo primario que Josep comenta, es mirado también desde el punto de vista del bebé y, en lugar de considerar al niño en su intensidad o recurrencia, en la búsqueda de esta fusión le da a ésta un significado simbólico, arquetípico y real a la vez. Se entiende que el bebé, sin ese vínculo, no puede sobrevivir. De modo que imagine-

mos que el profesional pikleriano respeta y reconoce este vínculo, aunque se trate de un huérfano, aunque no siempre el bebé al que cuidamos y educamos, tenga una madre que ambos se puedan identificar, se fundan en un vínculo primario seguro. Si miramos desde el lugar de este bebé, como si de una cámara de vídeo se tratara, observando al profesional, como cuida y como está actuando, pensando y mirando a ese bebé, realmente aprenderíamos muchas cosas, y quizás cambiaríamos nuestro modo de actuar. En nuestro día a día profesional, a menudo, esperamos que el bebé se vincule, se adapte, pero Pikler, Vincze y Falk insisten en centrar en aspectos como cuidado y confianza. Para Falk el profesional debe demostrar que confía en el bebé del mismo modo que ayudan al bebé y a los niños y niñas a confiar en sí mismos. La gratitud y la continuidad son dos aspectos del vínculo profesional basado en el buen trato. La continuidad de esa relación permite un buen desarrollo general y un espacio disponible, dejar el lugar libre para el vínculo afectivo, familiar y ambiguo aun en niños y niñas tienen experiencias afectivas nefastas. El vínculo no se trata de un músculo que se desarrolla previsiblemente sino que es algo complejo y único para cada cual. Otro elemento importante que se ha mencionado y que me gustaría cuestionar es el concepto de etapas evolutivas o etapas de desarrollo, sobre todo cuando mencionamos necesidades, traumas, fantasmas y dificultades de los niños y niñas. A veces pienso que estos términos quedan excesivamente opacos. Todos sabemos lo importante que es el reconocer la evolución y tener en cuenta a cada niño en su momento evolutivo, pero si nos miramos como adultos y nuestras necesidades más evidentes, veremos que nuestras necesidades de afecto, confianza, reconocimiento

no tienen que ver solo con el niño o la niña que llevamos dentro sino nuestro ser que vive en el mundo. Más adelante lo voy a desarrollar un poco más. Por otro lado, mirando los bebés y los niños destacaría que aún los más pequeños pueden expresar calidades y comportamientos que podríamos identificar en las etapas evolutivas posteriores. Como si tuviéramos la capacidad de estar en las tres etapas a la vez en un mismo momento vital. Vemos bebés con acciones generosas, altruistas, bebés y niños comprensivos, empáticos o pacientes. Ser paciente significa aceptar la ley. Esta es la imagen de bebé competente desde el nacimiento si, como condición previa, tenemos el entorno preparado y ajustado para él.

Nuestro desarrollo evolutivo como adultos tiene expresiones donde reconocemos nuestra niña interior. Todos tenemos nuestro niño interior, pero es humano reconocer nuestra necesidad de un vínculo de confianza, de poder ser conocidos y reconocidos. Si a eso le llamamos "las necesidades de nuestro niño o niña interior" interpretamos, quizás, que no es adulto pedir esta confianza y, sin embargo se necesita. Evidentemente si el adulto no dispone de ellos, aprende a regular y gestionar las situaciones, con su experiencia y sus recursos, o al menos, como adulto, los tendría que haber desarrollado. Al mirar la expresión de etapa de desarrollo en los niños y niñas, nos sorprendería ver la capacidad de autorregulación de los más pequeños, (muy importante insistir que eso se da, si el entorno está adaptado y es seguro en todos los ámbitos de relación). ¿Por qué insisto en esto? Es sorprendente la crítica que a veces se hace a los profesionales en la experiencia pikleriana, cuando hablan de ser competente motrizmente; capaz de un aprendizaje autoinducido. No se pue-

Al mirar la expresión de etapa de desarrollo en los niños y niñas, nos sorprendería ver la capacidad de autorregulación de los más pequeños, (muy importante insistir que eso se da, si el entorno está adaptado y es seguro en todos los ámbitos de relación).

Se trata de mirar y colocar el diálogo con el bebé en el lugar de sus competencias y no de sus carencias.

Pero volviendo al desarrollo emocional en la infancia, me pregunto si como psicomotricistas no pesa, a veces en exceso, la historia en terapia. Tener tan presente la debilidad, los fantasmas, los traumas; lo no resuelto aún, es mirar las carencias, las rupturas, las pérdidas y eso, de algún modo las hace "grandes" e inseparables de la información que obtenemos al mirar ese niño.

de confundir el mirar la competencia del pequeño, ver sus fortalezas, y negar sus necesidades. Se trata de mirar y colocar el diálogo con el bebé en el lugar de sus competencias y no de sus carencias. Tampoco podemos sostener la expresión de cubrir las necesidades inmediatas o profundas. Recuerdo que en una lectura sobre los consejos que Pikler daba a las familias, me sorprendió su actitud de valorar e insistir en que, a una madre, que se sabe o se le reconoce emocionalmente "débil"; a una madre que le cuesta sostener a su bebé, se le debe dar a ella ese bebé cuando le cambie los pañales, por ejemplo, para que lo cuide. Se trata pues de reconocer que ese bebé tiene una flexibilidad increíble, mucho más grande que el adulto. Si cuidamos esta relación, podemos estar cerca de la madre y del bebé, esta autora cree este bebé se va adaptar a esa inestabilidad a medida que la relación sea continua. Al volver a vivir repetidamente su nerviosismo, ese bebé se calmará en esa inestabilidad de la madre y el vínculo será fuerte. Entiendo que estamos hablando de que debemos ayudar a sostener la relación de ese vínculo. Pikler, en sus primeros años profesionales, como pediatra, iba a las casas de las familias y ayudaba educativamente. Pero volviendo al desarrollo emocional en la infancia, me pregunto si como psicomotricistas no pesa, a veces en exceso, la historia en terapia. Tener tan presente la debilidad, los fantasmas, los traumas; lo no resuelto aún, es mirar las carencias, las rupturas, las pérdidas y eso, de algún modo las hace "grandes" e inseparables de la información que obtenemos al mirar ese niño. Me pregunto en qué grado eso influencia la relación que establecemos globalmente, con él. Desde lo que yo he aprendido en la perspectiva pikleriana diría que es posible y quizás más eficaz para el niño mirar a ese bebé y ayudarle

a mirar lo que hay, sin perder el arte de acompañar. Creo haber reconocido también en el libro de Ramón Riera, que Josep ha citado, que aconseja mirar lo que hay y aceptar lo que se tiene. Espero que no se malinterprete pensando que Pikler, como directora del orfanato de la calle Lóczy en Budapest, aconsejara decir a los niños y niñas huérfanos: lo siento, adáptate como sea, sino que el educador mira y comparte de un modo que no siempre tiene palabras, que acepta y reconoce, primero como profesional y después comparte con ese niño o esa niña su realidad. Comprendiendo, y ofreciendo situaciones y tratos exquisitos, técnicamente aprendidos, cuidadosos y regulares donde encontrar de nuevo personas que tienen en cuenta el poner un espacio para la confianza en sí mismo y en el mundo. Se trata de dar respuestas a tus necesidades, no de cubrir sus necesidades, porque algunas no las podemos cubrir. Muchos psicomotricistas ofrecen su cuerpo para que, los niños que lo necesitan, revivan una fusión y sin embargo como estamos en grupo, hay otros niños moviéndose, no podemos mantener esta fusión y en algún momento, quizás sin margen para explicar, nuestro regazo es compartido por más o nos tenemos que levantar y romper "una necesidad" afectiva. Esas situaciones no permiten "aceptar la ley" porque lo que ocurre es arbitrario, fortuito y depende sobre todo de la decisión y la valoración del profesional. Si a eso le llamásemos celos "territoriales" significaría solo mirar al niño y no a nuestro comportamiento. Si en la sala hay otra urgencia romperemos esa fusión para atender a otros. La pregunta es clara, ofreciendo nuestro cuerpo y nuestra atención puede que traicionemos la confianza y les ayudemos que en otra ocasión sean más exigentes, demandantes o territoriales. Sin ser conscientes genera-

mos dependencia. En cambio, si observamos nuestra disposición, atención y para reconocer cualquier indicio de iniciativa por parte del niño o somos capaces de ver hacia donde mirar su fortaleza, ayudamos a reconocer estrategias y voluntades y podemos ser más eficaces en la ayuda porque conocemos y reconocemos los recursos que el bebé y el niño están poniendo en juego. A eso yo le llamaría “mirar hacia la competencia”. Los buenos psicomotricistas tienen esa sensibilidad.

J.R.: Voy a hacer algunas observaciones, a partir de temas que has expuesto al inicio. Decías que Pikler habla de desarrollo motor autónomo y no de desarrollo psicomotor. Los Psicomotricistas consideramos lo motor como una manera que el niño tiene de expresarse. Hablamos de la expresividad motriz del niño como la manera de manifestar y exteriorizar su unidad corporal. Una unidad corporal, donde los aspectos emocionales y fantasmáticos están en su base y la condicionan. A través de su motricidad, el niño expresa su globalidad, donde lo motor, lo afectivo y lo cognitivo están íntimamente interrelacionados. Otro aspecto: Creo que es necesario propiciar la autonomía. El niño aprende solo, puede estar solo, si antes ha existido una presencia necesaria que le dé seguridad. Una presencia de la que debe ir separándose progresivamente. Para favorecer esta autonomía, estamos totalmente de acuerdo en la necesidad de disponer para el niño un espacio ajustado a sus capacidades de exploración. La espacialización es una de las principales estrategias en la intervención psicomotriz educativa. Junto con el reconocimiento y la significación que el psicomotricista hace de la expresividad motriz del niño. Entiendo que esto último sería un aspecto más específico de la intervención psicomotriz.

Las imágenes que después veremos, y que nos presentará Carmen López, son de niños y niñas alrededor del año de vida. Unas imágenes de niños de edades más avanzadas hubiesen podido ilustrar mejor todo este proceso de separación, a partir del establecimiento de un vínculo seguro, propiciado por la maduración psicológica y por la cualidad de las interacciones. Pero, no nos avancemos. Quiero insistir también en el tema de la ley y de la frustración. Una ley necesaria en el proceso de socialización. Una ley que no reprima, que dé seguridad y contención y que favorezca la capacidad creativa del niño y de la niña. Y la frustración, que favorezca la capacidad de espera y, en consecuencia, la capacidad representativa. “Ahora, no... no es el momento... después...”. Ayudamos al niño a posponer la realización de su deseo, a través de la capacidad de representarlo.

Retomo ahora mi discurso, hablando del acompañamiento.

El acompañamiento del adulto en la sesión de psicomotricidad: Como ya he dicho al inicio, la finalidad de la intervención del psicomotricista es la de acompañar el proceso de maduración armónica del niño. ¿De qué manera? El niño se manifiesta a través de su expresividad motriz y lo hace básicamente a través de su juego. Por tanto, el psicomotricista acompaña el juego del niño. Podemos hablar de diferentes clases de juegos, según el nivel de maduración del niño. Yo los clasifico en juegos de reaseguración, juegos presimbólicos y juegos simbólicos. Hablaré del sentido de cada uno de ellos y del rol que el adulto ejerce en cada uno de ellos.

Juegos de reaseguramiento: Son los juegos de equilibrio y desequilibrio, de caídas, de saltos, de arrastres, de oposición... En estos juegos, el niño experimenta unas

El niño se manifiesta a través de su expresividad motriz y lo hace básicamente a través de su juego. Por tanto, el psicomotricista acompaña el juego del niño. Podemos hablar de diferentes clases de juegos, según el nivel de maduración del niño. Yo los clasifico en juegos de reaseguración, juegos presimbólicos y juegos simbólicos.

El movimiento del niño es un movimiento cargado de emoción, gracias a la relación establecida con el otro. Es un movimiento global, invadido por la emoción. La conciencia del propio cuerpo puede quedar difuminada dentro de esta globalidad.

sensaciones y será el reconocimiento, por parte del adulto, de estas sensaciones, lo que producirá la aparición de la emoción. El movimiento del niño es un movimiento cargado de emoción, gracias a la relación establecida con el otro. Es un movimiento global, invadido por la emoción. La conciencia del propio cuerpo puede quedar difuminada dentro de esta globalidad. Esto es lo que hace imprescindible la presencia del adulto, que facilita, reconoce y favorece que el niño vaya asimilando e integrando esta consciencia global de su cuerpo. Cuando hablo del cuerpo, me refiero a la unidad corporal, como ya he expresado antes. Donde los aspectos funcionales e instrumentales interactúan con todos los contenidos emocionales y fantasmáticos. Unos contenidos que están inscritos en el tono muscular. Decía también que es la memoria implícita de la que hablan las neurociencias. Estimulando este tono profundo, en las situaciones de relación, pueden aparecer en el niño juegos motrices que tengan relación con su mundo fantasmático. Me refiero, por ejemplo, a los juegos de oposición, a los juegos de omnipotencia, a los juegos de devoración, referidos estos últimos a la fantasía de incorporación. A través de estos juegos, el niño va construyendo con el otro su propia identidad. Otro, no obstante, del que tiene que separarse para poder acceder a su propia autonomía.

Juegos presimbólicos: Jugar la separación, la diferenciación, es el sentido que tienen los juegos presimbólicos. Los juegos de aparecer y desaparecer, escaparse y ser alcanzado, esconderse y ser encontrado... El niño va tomando consciencia de su cuerpo, sin la presencia del otro. Un otro del que se está separando, pero que todavía lo necesita. Busca y construye un espacio propio, pero donde el otro debe encontrarlo y re-

conocerle. Es la mirada y la presencia del otro las que provocan la emoción del niño. El otro, que se presenta como un espejo, a través del cual el niño toma consciencia y refuerza su imagen corporal kinestésica. La función de la sensoriomotricidad en esta etapa presimbólica es la de promover y reforzar la instalación de un yo corporal estructurado y diferenciado; que sea un continente suficiente, que le permita identificarse y reconocerse en esta imagen que le llega del exterior, tanto a través del espejo de cristal, como a través del psicomotricista ejerciendo la función de espejo. En esta etapa, se producen también las primeras simbolizaciones: la simbolización del otro, a partir de su ausencia. Es importante tener presente que esta ausencia sólo podrá simbolizarse, si antes ha existido una buena presencia.

Juegos simbólicos: Son los juegos de identificación. El niño juega al “como si fuera...”, con la consciencia de que él “no lo es”. Pero difícilmente un niño podrá jugar al “como si”, si él no tiene consciencia de quien “es”. En este juego de identificaciones que el niño hace, actúan unos mecanismos psicológicos que tienen que ver con el grado de elaboración de su unidad corporal. El mundo simbólico se construye entre el mundo de la fantasía y el mundo de la realidad. El niño transfiere a los objetos del mundo exterior situaciones y sentimientos, que son el resultado de sus primeras relaciones en su biografía personal. El niño contrasta y modifica sus fantasías en función de la realidad, a la vez que transforma esta realidad a partir de su capacidad simbólica. Una de las funciones, por tanto, del juego simbólico es el de posibilitar la adaptación del niño en su proceso de crecimiento y, a la vez, poderse defender ante el sufrimiento y angustia que le produce este mismo pro-

ceso de crecimiento. En esta etapa, la función del adulto es la de reconocer, sostener y, a la vez, significar el juego de los niños.

El sistema de actitudes: En psicomotricidad, hablamos de un sistema de actitudes, que todos conocemos. Una actitudes que están fundamentadas en un principio filosófico y humanista: el de creer en la persona y en todas sus posibilidades de autorrealización. El clima de seguridad que se consigue en esta relación empática entre el psicomotricista y el niño, origina que éste se manifieste desde lo que es más auténtico en él, desde su globalidad. Una globalidad, en la que los aspectos fantasmáticos condicionan en gran manera la expresividad motriz de los niños. Esta autenticidad produce que los niños se manifiesten desde su subjetividad, desde su realidad interna. Una subjetividad y una realidad interna que transitan, a lo largo de la sesión, hacia la objetividad y la adaptación a la realidad externa. El psicomotricista, para poder establecer esta relación empática con el niño, ha de poder conectar también con su propia subjetividad, con su realidad interna. Ha de manifestarse auténtico. En este sentido, las relaciones de acompañamiento, es decir, las relaciones transferenciales, las resonancias tónico-emocionales recíprocas pueden considerarse como fenómenos transicionales. Es decir, que transitan desde unas relaciones de las subjetividades hacia unas relaciones cada vez más objetivas.

En algún momento de tu intervención, Teresa, has hablado de la necesaria autenticidad del adulto que acompaña. Una autenticidad que permite, yo creo, el encuentro entre las dos subjetividades. No obstante, el adulto, el psicomotricista debe mantener una distancia. La disimetría necesaria, el registro simbólico en el que debe situarse el psicomotricista, le permite no perder de



vista su propia realidad y su capacidad objetiva. Esta capacidad empática es la que le permite acompañar, sostener y entender el significado de las manifestaciones expresivas de los niños.

T.G.: Emmi Pikler reconoció la influencia de las aportaciones de Henri Wallon, así como las aportaciones y las formas de concebir los procedimientos observacionales de Stern (infante clínico e infante observado) y de Esther Bick (primera y segunda piel). La pedagogía pikleriana debe profundizar en la observación no clínica, no terapéutica y eso es algo que Pikler desarrolló exhaustivamente y que es un tema actual de debate interno. Cito a Wallon por su mi-

El clima de seguridad que se consigue en esta relación empática entre el psicomotricista y el niño, origina que éste se manifieste desde lo que es más auténtico en él, desde su globalidad.

Reconocer la calidad del entorno preparado es cuidar y proteger los espacios. Podríamos decir que, como Malagutzi concibe el espacio como un segundo maestro. El profesional pikleriano prepara, interviene y cuida los espacios y los concibe como espacios de seguridad.

En los momentos de juego y de expresión los niños tienen tiempo para desarrollarse según ellos mismos.

rada en el diálogo con el entorno y en qué modo la construcción de la personalidad y el juego puede ayudar a ir más allá del diagnóstico sobre la calidad del vínculo. El concepto de entorno óptimo empieza por el de entorno adecuado, ajustado a necesidades, intereses, características, etc. Reconocer la calidad del entorno preparado es cuidar y proteger los espacios. Podríamos decir que, como Malagutzi concibe el espacio como un segundo maestro. El profesional pikleriano prepara, interviene y cuida los espacios y los concibe como espacios de seguridad. La vida de los niños y niñas, y la de los profesionales, se divide en dos tipos de momentos; el momento de juego y actividad libre, sin más interrupción que cuando los niños y niñas requieren de atención en los momentos cotidianos de los cuidados. En los cuidados no se le exige que sea autónomo, sino que encuentre el placer de participar y de ser él mismo, ella misma. Se le ofrecen los cuidados al mismo tiempo que se observa su iniciativa, su expresión espontánea. Se dialoga, se les invita libremente, se les agradece su participación y acogen sus iniciativas con complicidad y límites amables pero claros a la vez. Es un arte y un dominio del lenguaje adecuado. ¿Qué hacemos algunas veces en psicomotricidad? Todos juntos nos cambiamos, todos juntos nos trasladamos, todos juntos jugamos libremente, pero a la vez. En un grupo grande o en pequeños grupos. El adulto está para todos. ¡Son cosas para reflexionar!! Pienso que es otra forma de entender la autonomía porque tienes tiempo para decir lo que pasa. En realidad, si tienes asumido que el ritual está en la acción del adulto, como ocurren en enfermería que existen protocolos y técnicas para saber tratar y cuidar, permites que la situación haga emerger la expresión y el estado de cada niño y niñas en cada momento. ¿Por

qué? Porque tú haces exactamente lo mismo, pones un calcetín, y empiezas siempre por la izquierda y si él pone el pie derecho, en este momento, queriendo o no, el bebé empieza verdaderamente el diálogo, está expresando, jugando o negando una acción. El juego simbólico se ve potenciado porque pueden imitar a educadoras. La ley, la cultura social está más presente y de manera más temprana porque no se exige, sino que se vive. Esta intersubjetividad en el momento de los cuidados se da de manera regular, en los cambios, en los baños, en la comida, por ejemplo, Pikler afirma “nunca ni una cucharada de más”. Puntualizar que Rebeca Wild conocía a Pikler y a Ute Strub que actuaban sobre el tema a través de la palabra hablando al niño o niña de cómo pensaba sobre el tema “...yo pienso que tienes que comer”, sino estableciendo un diálogo entre lo que dice el niño o niña y el adulto, “yo creo que esto es bueno para ti, y el niño ¿qué dice? no me apetece, ahora no quiero, ahora no tengo hambre, es decir, momentos de vida cotidiana”, se trabaja el vínculo, la ley, la intersubjetividad. En los momentos de juego y de expresión los niños tienen tiempo para desarrollarse según ellos mismos. Hay una autora suiza que se llama Raimonde Cafari que dice, ¿qué ocurre cuando los niños no hacen nada? Y en sus vídeos aparecen niños que se meten un objeto en la boca mientras otros juegan, que miran a las ventanas, que giran la cabeza o miran a los demás y “no hacen nada”.

J.R.: Si hay personas en el auditorio que escuchan por primera vez a Teresa Godall, os pido que no os quedéis con esta faceta provocadora de ella. Realmente su provocación es habitualmente estimulante, moviliza y nos invita a continuar reflexionando sobre nuestra práctica.

T.G.: Dos elementos. ¿Qué hacer cuando un niño muerde? Interpretar porque muerde, ver las consecuencias de la mordida y decirle que esto no está permitido, pero sigue mordiendo. La cultura que ofrecemos es importante. No se trata de cambiar y decir una cosa es mejor que otra, habéis hecho una opción en vuestra profesión y os quedáis en esta profesión, o sea pero provocar para mí significa poder seguir pensando...

J.R.: Tus aportaciones ayudan a fortalecer, a integrar de una manera más intensa conceptos que nosotros trabajamos. La psicomotricidad bebe de los conceptos psicológicos, a través de los cuales significamos las manifestaciones expresivas de los niños. Tomemos el ejemplo que tú has puesto de una forma un poco caricaturesca cuando has hablado de los niños que muerden. Cuando aparecen niños con este tipo de expresividad, nosotros entendemos que se trata habitualmente de una forma de relacionarse con el otro. Lo que ocurre es que es una forma inadecuada, porque daña al otro, le causa dolor y debemos poner un límite, una contención. Debemos asegurar al agredido, pero no reprimir al agresor. Debemos ayudarle a que pueda continuar expresando esta necesidad de relación de otra manera, a partir de una forma de expresividad más simbólica. Estoy hablando, pues, de un sentido que damos a la expresividad del niño. Hablamos de la capacidad simbólica como una forma de exteriorizar los contenidos fantasmáticos, que a la vez están engramados en el sistema neurobiológico del cuerpo del niño y que aparecen al exterior a través de la expresividad motriz. Sí, en este sentido, la expresividad motriz del niño es simbólica desde el inicio. Antes me refería a la etapa del juego simbólico, cuando el niño es capaz de entrar en el juego de las identificaciones. Apun-

tabas también la necesidad de la observación. Este es un tema esencial en nuestra práctica. Observar para comprender. Comprender lo que es del niño, lo que le pertenece, aceptando que nunca una observación podrá ser del todo neutra. Siempre estará condicionada por un cierto grado de nuestras proyecciones. De ahí la importancia que en nuestra formación le damos al trabajo corporal. En la medida que conocemos nuestra unidad corporal, a través de la vivencia y la elaboración, limitaremos más esta dinámica proyectiva en el trabajo con los niños. Y sobre el síntoma. Sabemos que no trabajamos sobre el síntoma, sino sobre lo que lo sustenta. No pretendemos eliminar el síntoma sino ayudar al niño a que lo elabore para construir formas de relación adecuadas que le permitan integrarse en su entorno social. Es más: el niño encuentra su equilibrio a través de sus síntomas. Pero su equilibrio debe adecuarse a un entorno de convivencia lo más armónica posible.

T.G.: Sin duda es fácil encontrar puntos de debilidad ante un colectivo que conozco de cerca. Hemos confiado en que provocar reflexiones sobre algunos puntos posibles de contradicción que se han planteado, pueden permitir ir más allá, pensar conjuntamente. El cuestionar no es debilitar sino poner un espejo de ángulo distinto. Para seguir provocando os cuento una corta secuencia de no intervención en el juego. Se trata de cómo colocar los objetos para que los lactantes jueguen con ellos. Dónde y cómo serían dos cuestiones interesantes. Sabemos que este bebé que observaremos no se puede desplazar mucho. Vamos a ver las imágenes. En general los estudiantes opinan que todos tienen que estar cerca, accesibles, asibles. Este video de una niña de siete meses sabed que sus padres han aprendido a no intervenir si no lo necesi-

Sabemos que no trabajamos sobre el síntoma, sino sobre lo que lo sustenta. No pretendemos eliminar el síntoma sino ayudar al niño a que lo elabore para construir formas de relación adecuadas que le permitan integrarse en su entorno social. Es más: el niño encuentra su equilibrio a través de sus síntomas. Pero su equilibrio debe adecuarse a un entorno de convivencia lo más armónica posible.

Es indispensable nuestra mirada y nuestra interacción, pero nuestro peso específico, la confianza que tiene el bebé en el adulto podría decantar la seguridad de la niña con nuestra subjetividad, miedo o sufrimiento. Sostener el juicio da valor intrínseco a las acciones de la niña.

ta. (video de una niña interaccionando con objetos). En el momento en que la niña del video se apoya totalmente en el suelo. Si unos dicen se apoya porque está cansada, será distinto del que diga que la niña está regulando sus esfuerzos mientras espera el momento de volver a actuar. Cuando parece que no llega a un objeto que toca, muchas educadoras se impacientarían y su observación se basará en las dificultades, algunos simplemente le acercarían el objeto para que pudiera jugar, pero quien mire bien las acciones va a ver que empuja el objeto, aunque se sorprende que se le vaya alejando, porque cuando quiere, a una distancia similar, con otro objeto, lo agarra sin dificultad. Si vemos a esta niña así, ya no vemos su debilidad sino su curiosidad y fortaleza. Es importante ver los detalles porque si no, nos perdemos en nuestras emociones y en lo que nos produce observar las imágenes y las acciones de los niños y las niñas al moverse libremente. Refiriéndome al vídeo, si miro la frustración de la niña puede verse la resonancia de lo que significaría para el adulto que observa ir a buscar una cosa y no obtenerla porque al acercarse y tocarla se aleja más. Para los que les encanta jugar con un objeto y entretenerse con un objeto no sienten tanta ansiedad al observar. Pero lo más importante: ¿Está bien? ¿Encuentra posibilidades o está atrapada? ¿Se regula? ¿Le interesa? ¿Tiene recursos? Todo el sufrimiento del adulto que mira, que interpreta, son cargas emocionales, fantasías que podríamos transmitir a esa misma niña si estuviéramos cerca. Lo que quiero decir es, mirar al niño, ya es interpretar y es hablar con el cuerpo, aunque no digamos, verbalmente nada. Anotar detalles, sin precipitarnos en la interpretación permite aceptar que existe una intersubjetividad una relación, que no nos pertenece: la de la propia niña con

el o los objetos. Es indispensable nuestra mirada y nuestra interacción, pero nuestro peso específico, la confianza que tiene el bebé en el adulto podría decantar la seguridad de la niña con nuestra subjetividad, miedo o sufrimiento. Sostener el juicio da valor intrínseco a las acciones de la niña. Podemos observar también su capacidad de regularse, la confianza que han depositado sus padres en ella, el modo como sostiene procesos largos de exploración, aunque no acaben en éxito. Mirar su cuerpo y como lo utiliza para controlarse o para avanzar. Brazos a un lado, piernas a otro o todas las extremidades juntas para girar... Ver como se sorprende al ver la pelota que buscaba tras el giro, como si hubiera ya calculado que se acercaría, pero no imaginara que tanto, tanto. ¿Qué hace al tener la pelota cerca? Le encanta, pero, ¡Le vuelve a dar un empujoncito! ¿Nueva frustración o una acción manipulativa común en todos los bebés? el placer de empujar un objeto y ver que este se aleja. Controlar este empujón. También podríamos interpretar que quiere coger la pelota y no puede, Podemos decir si miramos lo que no puede o lo que sí puede y hace. Si repite tantas veces, ¿porqué? (este es mi modo de ver) es porque hay placer, intención y tenacidad en ello. Finalmente sabe encontrar el consuelo en otros materiales conocidos. Definitivamente es una pequeña y corta historia de dos minutos de duración en la vida cotidiana de una niña de siete meses. Y lo podíamos interpretar, ¡pobre niña! ¡Quiere y no puede! El que dice esto, dice no puede, no puede, no puede, el que mira desde la capacidad de la niña dice fíjate, repite, repite y repite, y luego nos da una lección cuando le da la gana, empujo también esa especie de plástico, lo engancho y digo ya está me lo meto en la boca, voy a descansar, de momento, si el próximo día la creatividad del psico-

motricista quita la pelota, afectará en la exploración de esta bebida pues evitará el descubrimiento de todas las posibilidades de este objeto, pesos, verticalidades, caer y todo esto que vivo con el objeto y lo sabemos, en psicomotricidad. En “los orígenes del juego libre” de Kálló el bebé juega hasta agotar las propiedades del objeto o de éste con otros objetos y lugares. Pesos verticalidades, inclinaciones, caídas, ruidos, encajes, etc. Esto que sucede con los objetos lo sabemos en psicomotricidad y sin embargo a veces falta la repetición y la presencia de objetos para poder agotar, no hace falta que veamos que tira un cochecito tras la pendiente, ¡aiva! esto es una pendiente bla, bla, bla... tiro el objeto y voy a ver qué pasa, esto lo hace, pero lo hace el bebé porque la propiedad de las leyes de la naturaleza le hacen aceptar las leyes de su propia naturaleza y las leyes de la naturaleza social, es decir, en esos juegos, con esos objetos donde hay ahí sin intervención directa, nos enseñan que es lo que quiere, qué es lo que le gusta, como se simboliza, como va aprendiendo del mundo, y su vínculo con el objeto es complejo, porque son complejas las cualidades de los objetos que damos y la relación es abstracta antes que real y simbólica, es decir, la relación con este objeto son sus cualidades físicas la caída, el empuje, el traslado, el peso, son conceptos abstractos, los niños de cero a tres años se relacionan con los objetos de forma abstracta, no evolutiva, ya llegará el momento de aceptar la ley con la racionalización, no, no, es desde lo que veis, este objeto vertical me está cayendo, y lo quiero poner y no hay manera, a eso me refiero. Me gustaría para acabar con esto, e mirarnos al bebé y aprender de él, objetivamente, porque sí se puede, sabiendo que hay subjetividad siempre.

J.R.: Viendo las imágenes de la secuencia que nos has mostrado, las asocio a un concepto que nosotros utilizamos: la “frase motriz”, término que acuñó Bernard Aucouturier. El niño construye una frase a través de su movimiento y en esta construcción nosotros no podemos intervenir ni interferir. Otra cosa es mirar al niño como construye esta frase. Una mirada a través de la cual el niño se siente acompañado y reconocido. En psicomotricidad hablamos de la mirada periférica, a través de la cual el psicomotricista ve y sobre todo mira a todo el grupo de niños. Y lo que es más importante: que todos los niños le ven, sienten su presencia, que les acompaña y les asegura. En las imágenes que nos has mostrado, la niña tenía presente a los adultos que estaban allí y tú misma nos has hablado de posibles sentidos del movimiento de la niña. Cuando hablamos de dotar de sentido la expresividad motriz de los niños, utilizamos un contexto teórico determinado. Lo cual nos lleva a aceptar que a una misma secuencia de movimientos o de expresividad motriz le podemos otorgar sentidos diferentes, dependiendo del contexto teórico en el que nos manejemos. En relación a las carencias, es cierto que los psicomotricistas las tenemos en cuenta, pero no solamente. Contemplamos la globalidad del niño, sus carencias y sus competencias. Todo lo dicho hasta aquí, es refiriéndome a la intervención en la práctica educativa. Al inicio de mi exposición, hacía referencia a los dos tipos de acompañamiento: el que se realiza en la práctica educativa y el que se realiza en la práctica terapéutica. El tiempo disponible en la Jornada no nos permitió poder hablar del acompañamiento en la práctica terapéutica. Yo me permito añadir aquí este apartado final, para que pueda incluirse en la publicación de la revista.

En “los orígenes del juego libre” de Kálló el bebé juega hasta agotar las propiedades del objeto o de éste con otros objetos y lugares. Pesos verticalidades, inclinaciones, caídas, ruidos, encajes, etc.

En psicomotricidad hablamos de la mirada periférica, a través de la cual el psicomotricista ve y sobre todo mira a todo el grupo de niños. Y lo que es más importante: que todos los niños le ven, sienten su presencia, que les acompaña y les asegura.

La intervención educativa es una directividad no directiva, una dirección sin dirigir. La acción educativa ayuda a desarrollar, contener, elaborar y transformar la pulsión motriz.

Los diferentes tipos de intervención: Al tratar de la intervención del adulto en la psicomotricidad, hemos de diferenciar la práctica educativa de la práctica de ayuda terapéutica. Me referiré a ello brevemente y utilizaré unas reflexiones que yo mismo desarrollé en las anteriores Jornadas del 2016.

El objetivo final de la Práctica educativa es el de favorecer la maduración psicológica del niño por la vía del cuerpo. El psicomotricista es el que crea y dispone las condiciones necesarias para que ella sea posible. A través de su intervención, ejerce la función de catalizador del proceso de maduración del niño. La intervención educativa es una directividad no directiva, una dirección sin dirigir. La acción educativa ayuda a desarrollar, contener, elaborar y transformar la pulsión motriz. Puede considerarse la pulsión motriz como la “materia bruta”, la manifestación de todos los contenidos que interactúan en el interior de la unidad corporal. Es decir, las capacidades funcionales y los contenidos fantasmáticos. Si nos referimos a las estrategias que utilizamos, hemos de hablar de la especialización y del acompañamiento del juego de los niños, a través sobretodo de su reconocimiento. Un reconocimiento a través de la mirada, de los sonidos, de las palabras, de la presencia continuada para todos los niños en el interior de la sesión; lo que conocemos como “mirada periférica”. En la práctica educativa, pueden hacerse algunas intervenciones puntuales, para sostener y significar algunos juegos de los niños. El psicomotricista acompaña a los niños desde el placer de hacer hasta el placer de pensar. Éste es el sentido del dispositivo espacial y temporal que el psicomotricista organiza dentro de la sesión.

vés de su sintomatología, manifiestan unas dificultades en relación a la comunicación, a la capacidad de simbolizar y al descentramiento (B. Aucouturier). Esta práctica puede hacerse en pequeño grupo o individualmente, dependiendo de la gravedad de la sintomatología. Voy a hacer unas pocas reflexiones en relación a la intervención del psicomotricista: En esta práctica, adquieren un significado especial los juegos de reaseguramiento. La intervención del psicomotricista está centrada en el placer de las interacciones. Es necesario que el psicomotricista vibre emocionalmente con el niño en estos juegos de reaseguramiento. El lenguaje del psicomotricista debe ser un lenguaje que sostenga i estructure. Las palabras deben traducir un tono claramente tónico-emocional y que también abran al sentido. La implicación del psicomotricista en la intervención individual adquiere una mayor intensidad. Hace la función de espejo simbólico para el niño. Un espejo asegurador, maternante y estructurante. El psicomotricista debe ser capaz de acceder al sentido de la expresividad motriz del niño y poder intervenir a partir de él. El sentido de la expresividad que el psicomotricista descubre, viene a ser como un “tercero” en la relación empática entre el psicomotricista y el niño. A través de esta relación implicada y empática, el psicomotricista ofrece al niño una especie de “reformulación corporal”; una reconstrucción simbólica de la historia de relación del niño. En esta intervención, el psicomotricista ha de poder ayudar a que el niño pueda hablar de su historia dolorosa, a través de su expresividad motriz (juegos) y de su expresividad plástica (dibujos, modelajes, construcciones...).

T.G.: Hablemos del valor del espacio, de la disposición del espacio en la sala de psico-

El psicomotricista acompaña a los niños desde el placer de hacer hasta el placer de pensar. Éste es el sentido del dispositivo espacial y temporal que el psicomotricista organiza dentro de la sesión.

La práctica de ayuda terapéutica está indicada para aquellos niños y niñas, que, a tra-

motricidad y el modo cómo el o la psicomotricista puede ser prisionero, prisionera de su propia organización y disposición de espacios, materiales y lugares de juego que ha ido creando. A menudo existen varios retos elevados en la sala que no son totalmente conocidos por todos los niños y niñas de un grupo de escuela infantil de cero a tres años. Eso requiere que es necesaria la presencia y la atención del profesional. También, invitar a pensar en el material blando que a menudo provoca inestabilidad en el niño de al lado, especialmente si está quieto y el otro o la otra se desplaza de forma rápida. Lo que ocurre en una sala, de manera habitual, no puede dar pistas de la necesidad de buscar retos ajustados y material duro con el que el bebé se estructura buscando su equilibrio interno, externo, su propia estrategia de conquista motriz.

En relación a la necesidad de tener una sala, teniendo espacios diferentes del espacio del grupo (jardines bien diseñados, pasillos y sales comunes, a veces se me hace difícil de entender porqué desplazar a todo un grupo de bebés, de niños pequeños desde el lugar donde “viven y se manejan” hasta otro lugar menos conocido con retos nuevos. No negamos el placer de lanzarse, para algunos, pero ¿eso les aporta realmente confianza en el adulto? Otra imagen recurrente. Hay educadores de cero a tres, que ofrecen su cuerpo o están muy cerca para evitar caídas. NO es mejor buscar maneras de demostrar, cotidiana y regularmente, que pueden confiar y expresar su desacuerdo o su enfado o su alegría tanto en grupo, como sobre todo en momentos individuales y íntimos de la cotidianidad durante los tiempos y momentos de los cuidados. El encuentro en los momentos cotidianos se trabaja el límite. Si un bebé expresa molestias en algunos cuidados y se

revela ante ellos, ahí tenemos una oportunidad. Para la organización de la vida en Lóczy el adulto se prepara técnica y profesionalmente para atender, comprender y responder a las verdaderas necesidades que surgen del diálogo entre cultura, sociedad, necesidad y límite. Son momentos donde se atiende y cuida, pero también son momentos donde el rol profesional tiene el verdadero papel de acompañar e intervenir entre las expresiones espontáneas y los retos y límites que cada niño y niña tiene delante de sí. En los momentos cotidianos, si rompemos con la organización colectiva y tradicional que se hace en la escuela infantil, se van a dar momentos íntimos y diarios de placer y de relación basada en el diálogo corporal, en la confianza y en la seguridad de que lo que hace el adulto es en su propio beneficio. Un verdadero reto emocional para el adulto.

Me gustaría hacer pensar en los desplazamientos del grupo de una escuela infantil, de su propia sala a otra. Los bebés, los niños y niñas pequeños, en su desplazar (gateando o andando en diferentes momentos evolutivos) acostumbra a deambular si se les permite, exploran el espacio del recorrido y habría días que ese recorrido se podría hacer eterno, interesados por el más pequeño o insignificante de los detalles. Esa belleza, llena de posibilidades se pierde con el tiempo porque el desplazamiento solo es un trámite y no un placer en sí mismo. Eso, que no ocurriría con grupos de mayores con esa calidad del concepto de deambular que en una conferencia de Alfredo Hoyuelos lo situaba paralelamente con el movimiento, en la arquitectura y el arte. Pero me gustaría también aportar a modo de reflexión sobre la necesidad de ofrecer el conocimiento y la profesionalidad de los psicomotricistas en aras a en-

El encuentro en los momentos cotidianos se trabaja el límite. Si un bebé expresa molestias en algunos cuidados y se revela ante ellos, ahí tenemos una oportunidad. Para la organización de la vida en Lóczy el adulto se prepara técnica y profesionalmente para atender, comprender y responder a las verdaderas necesidades que surgen del diálogo entre cultura, sociedad, necesidad y límite.

Poder agotar la relación con los objetos y materiales hasta que la experiencia en ellos se convierta en identidad hace que se pierda la belleza y las posibilidades de ese desplazamiento que puede durar, de manera muy irregular unos días casi nada y otros con una gran diferencia entre el primer bebé del grupo y el último a quien simplemente no le apetece moverse del lugar de su sala, o clase.

contrar la identidad de la psicomotricidad en los tres primeros años de vida, quisiera citar a los niños y niñas que se quedarían en la sala cuando los otros se van. Es decir, dar valor al principio de placer y a la necesidad de explorar los espacios familiares de modos y maneras distintos. Poder agotar la relación con los objetos y materiales hasta que la experiencia en ellos se convierta en identidad hace que se pierda la belleza y las posibilidades de ese desplazamiento que puede durar, de manera muy irregular unos días casi nada y otros con una gran diferencia entre el primer bebé del grupo y el último a quien simplemente no le apetece moverse del lugar de su sala, o clase. Una vez en la sala hay peligros y el psicomotricista pone su cuerpo y su dedicación en las zonas especiales y así su mirada, no exclusivamente, pero si atentamente no pierde de vista el lugar, pero quizás si otros y a otros. ¿Por qué peligros o retos que necesitan de esa explosión emocional? ¿Por qué la excitación que procura un gran salto? La excitación se contagia en el grupo y a veces se confunde con la alegría. Alegría que no es comparable con lo que se consigue por uno mismo. Establecer entornos, físicos, reales y cotidianos con retos permanentes suyos, seguros, pero no extraños. Justificaría las salas de psicomotricidad en los tres primeros años si no estuvieran acondicionados el jardín, los pasillos o salas comunes cada uno con retos y ambientes diferentes o como lugar donde se puede construir un entorno especial al que se puede ir durante un tiempo de manera regular y puede

ser un espacio más común y conocido, con profesionales que lo cuidan y lo hacen disponible y cotidiano para todos los grupos de la escuela. Aun así, observando sesiones de psicomotricidad con los más pequeños, veo detalles que indican la dificultad del psicomotricista que, sin darse cuenta puede caer en la ayuda para iniciar, terminar acciones de manera que puede establecer algunas formas de dependencia, sobre todo en el modo de estar disponible y pendiente de retos motrices variados con varias zonas de más riesgo.

No hablamos de terapia y de la necesidad de hacer aflorar la dificultad de los pequeños para poder contactar con dolores somatizados que deben aflorar. En educación de la primera infancia la espontaneidad y la necesidad de movimiento están tan presentes, son tan vitales, que me pregunto porqué hemos adaptado la estructura de la sesión de un modo mimético sin pensar en la identidad del desarrollo del movimiento global en los primeros años. Mirar hacia las competencias propias y diferentes de cada bebé y niño requiere mirar como éstas se construyen en la cotidianidad de profesionales que son educadores y psicomotricistas a la vez. La continuidad de la relación, de los retos y la posibilidad que siempre tenemos que ofrecer del desarrollo del movimiento global nos hacen pensar que el rol psicomotricista en la escuela tiene mucho trabajo pendiente si revisamos todos los espacios, todos, velar para que sean espacio de motricidad segura, continua y que genere bienestar en la escuela infantil.

Bibliografía

- Appell, G. y David, M. (2014) *Lóczy, una in-sólita atención personal*. Barcelona Editorial Octaedro
- Aucouturier, B. (2004) *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz*. Barcelona. Ed. Graó
- Chokler, Myrtha. Los Organizadores del Desarrollo. Artículo no publicado.
- Hoyuelos, A. (2007) Documentación como narración y argumentación. *Revista Aula Infantil* (39), 5-9
- Rabadán, M. (2010). Formas de intersubjetividad. *Revista de psicomotricidad Entre Líneas*, núm. 25. pag. 6-14
- Riera, R. (2011) *La conexión emocional*. Barcelona. Ed Octaedro
- Rota, J. (2015) *La intervención psicomotriz: de la práctica al concepto*. Barcelona. Ed. Octaedro
- Stern, D. (1978) *La primera relación madre-hijo*. Madrid. Ed. Morata
- Szantò, A. (2014) *Una Mirada adulta sobre el niño en acción*. Argentina. Ediciones Cinco
- Tardós, A. (2014) *El adulto y el juego del niño*. Barcelona. Ed. Octaedro
- Wild, R. (2012) *Llibertat i límits. Amor i respecte*. Barcelona. Ed. Herder

