

El encuentro

REVISTA ESPECIALIZADA
EN PSICOMOTRICIDAD

PUBLICACIÓN SEMESTRAL

JULIO 2006

NÚMERO 20

pvp: 5€



- JUEGA CON NOSOTROS, UN PROYECTO DINÁMICO Y AMPLIO QUE ABRE POSIBILIDADES EDUCATIVAS

- LAS EMOCIONES SEGÚN HENRI WALLON

- LA AYUDA PSICOMOTRIZ ENTENDIDA COMO UNA RELACIÓN DE AMOR Y RESPETO DONDE LA EMPATÍA DA LA PAUTA PARA ACTUAR

- BUSCAR LA FELICIDAD DEL OTRO: CAMINO DE HUMANIZACIÓN



TRIA

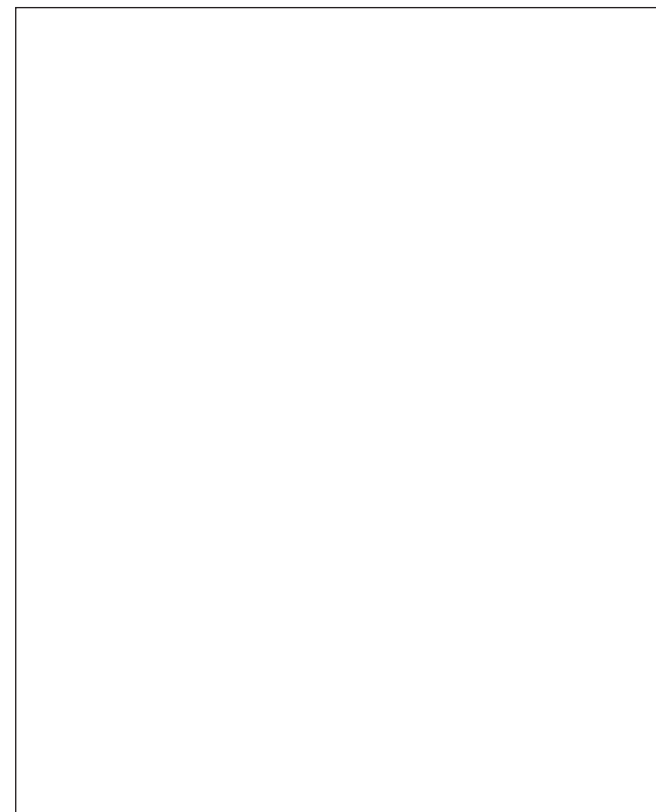


- Fisioterapia
- Psicología
- Logopedia
- Psicomotricidad
- Rehabilitación respiratoria

CENTRE DE REHABILITACIÓ HOLÍSTICA

Equipo de trabajo
Concha Gutiérrez
Ana Valls
Carme Albareda

c/Homer, 11 bis, 1^o2^a
08023 Barcelona
Tel. 93 217 83 14


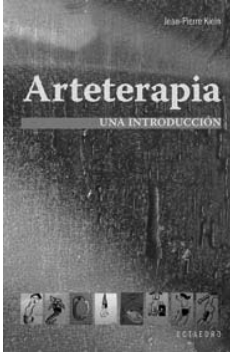
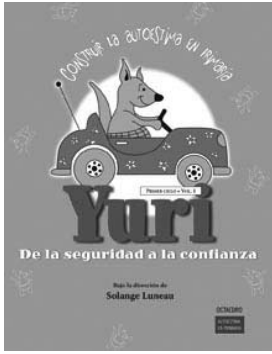



EDITORIAL OCTAEDRO
ESPECIALIDAD EN EDUCACIÓN

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

NOVEDADES ABRIL 2006
¡Nueva serie de salud y educación!
Especial para profesionales, profesorado y familias

NOVEDADES MAYO 2006
¡Nueva colección!
Construir la autoestima en primaria

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



TARIQA
PSICOMOTRIU

IOLANDA VIVES I PEÑALVER
Psicóloga clínica, psicomotricista i psicoterapeuta corporal

ESTER RAMOS I PAÜLS
Psicóloga i psicomotricista

LOLA BOSCH I GRAU
Psicóloga clínica, psicomotricista i psicoanalista

I D'ALTRES PROFESSIONALS

C/ Malgrat, 116, planta baixa
Tel. 93 352 02 19
08016 BARCELONA
tariqa@terra.es

un projecte d'ajuda psicològica

Àmbitos de intervenció

- Espacio psicoterapèutic
- Espacio psicopedagògic
- Espacio familiar
- Espacio preventiu

AEMI
ASOCIACIÓN ESPAÑOLA DE MASAJE INFANTIL



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

Dirigido a:

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

Formación y difusión:

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

AEMI es miembro de IAIM internacional cuyo objetivo es:
“ ESCUCHAR, COMPRENDER, RESPETAR Y AMAR A LOS NIÑOS ”

AEMI. Asociación Española de Masaje Infantil. Santa Úrsula, 8 bajos. 08031 Barcelona. Telf: 934204667 - www.aemi.net

E D I T O R I A L

Dice el tango: "Veinte años no es nada..." Pues diez, menos habrá de ser... pero qué bonito: "Entre Líneas" cumple diez años: es joven, claro. En el inicio tenemos julio de 1.996, el número 0, con la imagen y la cabecera que nos han acompañado hasta el número 18, modificándose sólo el color del fondo de la portada en cada edición.

A veces pienso si no fue una entrañable cabezonería que naciera "Entre Líneas". Al mirarlo en la perspectiva de estos años sobreviene la sensación de respeto y agradecimiento hacia el trabajo y dedicación de todas las personas que lo han hecho posible.

Uno va al cine y, cuando acaba la película, aparece una interminable lista de créditos... y entonces se le desmorona la fantasía de que aquello que acaba de ver es obra del director y los protagonistas... Una inmensa estela de gente ha participado en hacer realidad la obra cinematográfica. Supongo que pocas obras humanas son estrictamente individuales, aunque persista la tendencia a asignar una obra a una persona y persista también el deseo, creo que legítimo, de la persona de proyectarse en una obra. Quizá, algún día podamos sentir el corazón de la especie; entonces perderemos una parte de nuestra conciencia individual y ganaremos parte de una hipotética conciencia colectiva. No descubro nada: Terencio (s. II a. de C.) decía que por su condición de hombre nada humano le era ajeno. Mientras tanto, poco a poco, retomamos el antiguo imperativo de la especie: ayudarse para sobrevivir, y el hacer colectivo e interdependiente aparece. De hecho, nunca ha desaparecido.

Podemos sentir "Entre Líneas" como un hacer colectivo, como una obra de todas aquellas personas que en una u otra medida la han facilitado. Nombrarlas personalmente implica el riesgo de olvidar a alguien, de excluir involuntariamente a alguna persona y es justamente el sentimiento de inclusión el que queremos manifestar. Este décimo aniversario es una buena excusa para hacerles un justo y grato acto de reconocimiento, así como expresarles la felicitación y el agradecimiento por el trabajo de todas ellas, sin excepción.

Números anteriores de Entre Líneas

Para hacer pedidos de los números anteriores de la revista Entre Líneas, os podéis dirigir a la Asociación Profesional de Psicomotricistas por carta, fax, correo electrónico o por teléfono. En la página 3 encontraréis toda la información necesaria para contactar con nosotros.

Indicad vuestro nombre, teléfono de contacto y dirección completa, la cantidad de ejemplares y el número de la revista solicitada. El precio de cada ejemplar varía en función de su antigüedad. La forma de pago se acordará en cada caso.

número 18 • junio 2005

DOSSIER: La función del psicomotricista en diferentes ámbitos de intervención

- Envejecimiento activo. Una intervención a través del cuerpo y el movimiento (2)
Àngels Vidal Díez
- Autismo y psicomotricidad: una ventana a la comunicación
Gabriela Zavala
- La distorsión de la imagen corporal en niños y niñas con deficiencia visual: prevención y tratamiento
Ana Iglesias, María Fortuny

HEMOS LEÍDO

- Jornadas de psicomotricidad 2005
Sara Manchado

OTRAS TÉCNICAS

- Las constelaciones familiares: la psicoterapia sistémica de Bert Hellinger
Carles Parellada

número 17 • enero 2005

DOSSIER: La función del psicomotricista en diferentes ámbitos de intervención

- Envejecimiento activo. Una intervención a través del cuerpo y el movimiento (1)
Àngels Vidal Díez
- Una experiencia de intervención psicomotriz con adultos afectados de psicosis: la psicomotricidad como propuesta de intervención
Isabel Vidal Díez
- Hipótesis de la relación entre las constelaciones familiares y la práctica psicomotriz
Carles Parellada

HEMOS LEÍDO

- En torno a los tres primeros años de la vida
Sara Manchado

ELLOS Y ELLAS OPINAN

- Una experiencia de educación libertaria
Jofre Martí Pellicer, Laia Rota Font

OTRAS TÉCNICAS

- El psicoanálisis con niños. Sus porqués y sus cómo
Graziella Baravalle

número 19 • febrero 2006

DOSSIER: Prevención y terapia

- La sala de psicomotricidad en terapia
Rikardo Acebo
- Pasado, presente y futuro de la psicomotricidad en la atención precoz
Rosa Farrus
- Proyecto para una Psicoterapia Psicomotriz
José Ángel Rodríguez y Iolanda Vives

ESPACIO ABIERTO

- Infancia y procesos de vida: una nueva dimensión de la escucha
Meritxell Bonàs

ELLOS Y ELLAS OPINAN

- Otra mirada
Ana Valls

OTRAS TÉCNICAS

- Papel de la dominancia ocular y la visión binocular en el rendimiento escolar
Elvira Peris y Rosa Borrás

HEMOS LEÍDO

- El instinto de la seducción
Sebastià Serrano

NORMAS DE COLABORACIÓN

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

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

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

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

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

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

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

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

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

• **Referencias bibliográficas:** La bibliografía que acompañe a los artículos deberá adoptar la forma siguiente (con el orden y signos de puntuación que se indican: apellido del autor e iniciales de su nombre (si hay varios, se separan por comas). Año de publicación entre paréntesis. Título del libro en cursiva. Lugar de edición: Editorial.

- *Extractos de publicaciones:* **Libros:** Nombres (apellido del autor e iniciales de su nombre) de los autores del capítulo. Año de publicación entre paréntesis. título del capítulo entrecorillado. Nombres de los autores del libro (o editores). Título del libro en cursiva. Lugar de edición: Editorial; número de página inicial y final del capítulo. **Revistas:** Apellido del autor e iniciales de su nombre. Año de publicación entre paréntesis: Título del artículo entrecorillado. Nombre de la revista subrayado, número de la revista entre paréntesis; número de página inicial y final del artículo dentro de la revista.

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

D O S S I E R

juega con nosotros un proyecto dinámico y amplio que abre posibilidades educativas

IOLANDA VIVES

Psicóloga clínica, psicomotricista (APP), terapeuta psicocorporal, formadora PPA (AEC, ASEFoP).

Esta experiencia tiene como objetivo el trabajo de acercamiento de las familias de etnia gitana a la escuela. Lleva dos cursos realizándose en el ceip Sant Cosme i Sant Damià y en este año se ha ampliado a otros cursos de la educación infantil así como en el ceip Jaume Balmes. Los resultados, tanto directos como indirectos han sido muy satisfactorios.

El CEIP Sant Cosme i Sant Damià del Prat de Llobregat por sus características sociales está catalogado como CAEP (Centro de Atención Educativa Preferente). El barrio se creó en el año 1964 como obra social y con el objetivo de erradicar el barraquismo del área metropolitana de Barcelona. El 80 % de las familias son de etnia gitana, con pocos recursos económicos, un nivel social muy bajo y un tipo de población marginal, donde la mayoría de los padres y las madres no han finalizado sus estudios de educación obligatoria.

En la escuela, los grupos-clase no son muy numerosos, y esto facilita la atención a la diversidad y el trabajo en grupos pequeños. Por sus características ambientales y familiares son niños/as con diferentes

carencias en las relaciones afectivas, desarraigo, pobreza cultural, nivel económico o la poca importancia que se da a la escuela desde el ámbito familiar. Todo esto hace que el índice de absentismo de algunos alumnos sea elevado o inicien la escolaridad en cursos superiores con retraso en los aprendizajes más básicos. Es necesario trabajar de una forma muy vivenciada, práctica y lúdica para favorecer el interés hacia los aprendizajes y hacia la escuela.

Todas estas circunstancias hacen que sea imprescindible que la escuela se plantee cómo aproximar a los padres y madres para que confíen y la conozcan desde dentro, para que vean cómo y por qué trabajamos, implicándose en la relación hijos-escuela y manifestando a la vez sus inquietudes por la educación de sus hijos e hijas como personas y como alumnos.

Fue en el curso 2004-2005 cuando a propuesta del CDIAP del Prat (Centre de Desenvolupament Infantil i Atenció Precoç), el equipo de maestros de Educación Infantil consideró de interés no dejar pasar la oportunidad que les brindaba un equipo de profesionales externos, con un proyecto centrado en crear un espacio de juego psicomotor de clara función preventiva, para detectar y hacer evolucionar las posibles dificultades de relación en la manera de educar a sus hijos e hijas.

El CDIAP vio conveniente pedir colaboración a un equipo de l'AEC que ya trabajaba desde esta vertiente. A partir de una primera coordinación para ver quien y como debía intervenir y dado que se dirigía, en principio, a los tres cursos de infantil se acordó que coordinara la experiencia la maestra de refuerzo que conocía a todas las familias, así como la integradora social. Creímos conveniente dar mucha importancia

D O S S I E R

a la forma de dar a conocer la actividad para favorecer su inicio.

El Ayuntamiento nos ayudó con carteles publicitarios y unos folletos que se repartieron a todos los niños y niñas. Explicamos a los padres y madres, uno a uno, la importancia de su participación en el proyecto. Lo más efectivo ha sido el trabajo de información y de recordatorio constante de las tutoras, tanto con las familias como con los niños y niñas en las clases.

Del objetivo general que es posibilitar el acercamiento de las familias a la escuela y ampliar la realización de otras actividades conjuntas, desgranamos los objetivos más específicos:

- Dar soporte a las familias que mayoritariamente se encuentran en situación de riesgo y con carencias sociales y afectivas, en el cuidado, crianza y educación de los niños/as mediante una actividad natural y cotidiana en sus vidas.
- Disfrutar jugando padres y madres con hijos e hijas.
- Apoyar a los tutores de los alumnos respecto a la evolución emocional y la comunicación con las familias.



Juega con nosotros

Contenidos para los niños y niñas

- Facilitación del conocimiento y el dominio del cuerpo explorando las propias posibilidades sensoriomotrices.
- Exploración y conocimiento del espacio, el tiempo, los materiales.
- Trabajo de las emociones y la afectividad por medio del juego y la psicomotricidad.
- Relación y comunicación con los demás a partir de compartir las actividades lúdicas y motrices.

Contenidos para las familias

- Experiencia de juego para compartir con el hijo/a.
- Intercambio y comunicación entre las diferentes familias.
- Percepción de los significantes que las cosas pueden tener para el niño o niña.
- Reflexión sobre maneras de relación poco adecuadas: agresividad, exclusión, impulsividad, egoísmo, etc., e intentar reconducirlas en una perspectiva de apertura más positiva y tolerante.

Contenidos para las educadoras

- Momentos privilegiados para observar las relaciones de los alumnos y sus familias desde una actividad lúdica.
- Posibilidades de relacionar la maduración motriz de los niños con su manera de aprender.
- Reflexión sobre maneras de relación poco adecuadas: agresividad, exclusión, impulsividad, egoísmo, etc., para intentar reconducirlas en una perspectiva de apertura más positiva y tolerante.
- Aproximación a las familias desde un espacio facilitador de la comunicación.

Iolanda Vives

L A · A P P · I N F O R M A

Otro punto fue la situación de la página web de la APP, que en estos momentos está paralizada por falta de soporte técnico. Es un empeño que ya estamos retomando.

Además se renovó un cargo de la Junta: Núria Franc pidió el relevo como vicepresidenta. A propuesta de la Junta, se eligió por unanimidad a Ana Valls para el cargo.

Con respecto a la Federación de asociaciones, se informó de que la APP asiste a las dos reuniones anuales que se convocan. Mediante la Federación se continúa participando en las comisiones del Forum Europeo de Psicomotricidad, con asistencia a su comisión de formación y a sus asambleas generales. La cuota que abonamos por persona asociada para este año 2006 se mantiene en 8 €.

Por último, se revisó el estado de cuentas y el presupuesto del año 2006 de los que, evidentemente, cualquier persona asociada puede pedir información.

Posible jornada sobre adopción y tratamiento psicomotor

Teniendo en cuenta el aumento de las demandas de atención que se están recibiendo, estamos tratando de organizar una jornada sobre este tema. La idea es que se pueda participar simultáneamente desde las diversas delegaciones mediante vídeo-conferencia. En principio, hemos pensado en el día 24 de febrero de 2007, pero es una fecha provisional, dada la complejidad de una organización de este tipo. Recibiréis cumplida información cuando el programa sea más concreto y se acerque la fecha definitiva. Si tenéis alguna experiencia en este campo, os animamos a poneros en contacto.



APP - Teléfono: 655 10 13 55 - Fax: 93 278 02 94 - Correo electrónico: app@worldonline.es

LA · APP · INFORMA

Asamblea General

La celebramos el pasado 10 de junio en Bilbao. Para comenzar, nuestra socia Elena Herran nos presentó su trabajo de investigación sobre psicomotricidad, con el que había realizado su tesis doctoral. Esta presentación suscitó un animado debate entre las personas asistentes.

Después de un descanso, seguimos con los temas propios de la asamblea que pasamos a resumirlos a continuación.

Se hizo un repaso a la situación en las diversas delegaciones (Andalucía, Aragón, Balears, Catalunya y Euskalerrria), insistiéndose en la importancia del trabajo local, para fomentar una participación más activa de las personas asociadas. Se habló de la situación de Aragón, donde en este momento no contamos con una persona referente por traslado de la anterior delegada.

En Catalunya, la celebración del último congreso de la Federación supuso la mayor parte de la actividad, a parte de la colaboración en una jornada que organizó la AEC ("Del placer de jugar al placer de aprender; la acción preventiva de la práctica psicomotriz en la escuela"); en esta jornada también colaboraron el Departamento de Educación de la Generalitat, el Ayuntamiento de Montcada i Reixac y la editorial Graó.

En Euskalerrria se está constatando un interesante incremento de personas asociadas, consecuencia de la incesante formación en psicomotricidad que existe. Parece que se espera la constitución de algún grupo de trabajo, del que os daremos noticias.

Hablamos también de la revista Entre Líneas: En el equipo de redacción están Manel Llecha, Sara Manchado, Josep Rota, Ana Valls e Isabel Vidal y, como corresponsales, Marisa Mir y Elena Herran. A parte de las personas asociadas, que la reciben gratuitamente, en esos momentos había 155 suscriptores, de los que aproximadamente el 30% son entidades. También sabemos que se usa nuestra revista en algunas universidades como material de trabajo.



D O S S I E R

Metodología

- Con las familias y niños y niñas, sesiones psicomotrices: jugamos, bailamos, nos movemos y reflexionamos. Trabajamos con el cuerpo como un instrumento para sentir, percibir, representar. Partimos de la actividad motriz espontánea de los niños/as, de un espacio preparado por los adultos para llegar a los objetivos programados. También se utilizan ejercicios de psicomotricidad, de ritmo, de improvisación escénica, dramatización, malabares...
- Con los tutores: reuniones de reflexión sobre lo que les preocupa de sus alumnos y familias.
- Medios de interrelación entre las sesiones de psicomotricidad y las otras actividades escolares.

El equipo de profesionales estaba compuesto por:

- Dos psicólogas especialistas en psicomotricidad pertenecientes a la AEC como dinamizadoras de las sesiones.
- Un fisioterapeuta especialista del CDIAP.
- Por parte de la escuela una maestra y la integradora social, además de las tutoras.
- Todo el trabajo está asesorado por el grupo de intervención psicomotriz y familiar.

Desde el inicio de la experiencia el curso pasado y éste, explicaremos cómo se han ido transformando y enriqueciendo estas estrategias.

Sensibilización de las familias

La motivación fue uno de los temas más relevantes que trabajar para asegurar la participación, continuidad y éxito de esta experiencia. Todo se inició con una sesión de fotos de la cara de los padres y madres, en el mismo vestíbulo del parvulario, una

mañana aprovechando el momento de entrada a la escuela (9'30). Sólo se hacían las fotos sin explicaciones, de esta manera, poco a poco se iban creando expectativas e intereses de los cuales también eran partícipes los propios niños y niñas.

El siguiente paso fue la creación de un mural con el lema: "juega con nosotros" que se situó en una de las paredes principales de la entrada al edificio, siendo muy visible a todo el mundo que accedía. Incluía el montaje de las fotos de los padres y madres con su nombre, juntamente con las imágenes de una cara contenta y una de triste que, posteriormente, se relacionaría con la asistencia semanal por parte de las familias a las sesiones.



Cada lunes acordamos con los familiares que debían de poner su propia foto en el mural, la cara contenta si el miércoles estarían o la cara triste si faltarían.

Esta iniciativa se tomó con el objetivo de que adquirieran cierto grado de compromiso de asistencia en el que también estaban involucrados los mismos

D O S S I E R

alumnos. Durante aquellos días se podían oír frases del tipo: mamá, estás en la cara triste, ¿no vendrás a jugar? o bien, mira, seño, mi mamá está en la contenta, ¿jugará conmigo? Ellos se convirtieron felizmente en el principal motor de toda la iniciativa.

El proyecto se realizó durante 6 sesiones de aproximadamente 1'30 h. de duración durante el mes de noviembre con la clase de P-3. El día escogido fue el miércoles y la experiencia global fue de un mes y medio.

Después de la satisfacción y valoración hecha y habiendo posibilidades de continuación por parte de todos, decidimos realizar 6 sesiones más con las clases de P-4 y P-5.

Desarrollo de las sesiones

Primer momento: juego compartido

El aula de P3 fue el lugar escogido para recibir a los padres, madres y hermanos y hermanas pequeñas que aún no estaban escolarizados y así facilitar a las familias su asistencia. Se convirtió en una ocasión



Juega con nosotros

muy especial que, sin duda, permitió enriquecer la experiencia en muchos otros sentidos. Una de las psicomotricistas aprovechaba este momento para introducir los previos a la actividad diseñada para aquel día y invitarlos a subir todos juntos al aula de psicomotricidad preparada por los otros especialistas.

En la sala, encontraban todo el material dispuesto de determinada forma para favorecer ciertos tipos de juegos lúdicos y interactivos: colchonetas, cojines, bancos de madera inclinados, pelotas, aros y chancas, telas, cuerdas, picas, etc.

A medida que se desarrollaba la sesión, se iban adaptando las actividades en función de las iniciativas de las familias y de los propios niños/as, siendo el equipo quien iba reconduciendo hacia los objetivos que nos marcábamos. Actividades predominante: balanceos, arrastres, perseguir y atrapar, esconderse y ser encontrados, salvar de grandes enemigos, equilibrios y malabarismos, la altura, trepar y saltar, construcciones y personajes simbólicos, dramatizaciones de cuentos, entrenamientos de habilidades y deportes...

Fue gratificante constatar la evolución de la actitud de los familiares a lo largo de todas las sesiones: en un principio, se mantenían mucho a la expectativa y sólo jugaban con su propio hijo/a pero, a medida que pasaban los días, se fue creando un clima de confianza que permitía promover otro tipo de relaciones multidireccionales mucho más amplias y enriquecedoras.

Segundo momento: ¿y después de jugar?

Después de aproximadamente 40 minutos de juego, los padres y madres se trasladaban a la tutoría de educación infantil con una de las psicomotricistas y la maestra de refuerzo y/o la integradora social

Iolanda Vives

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

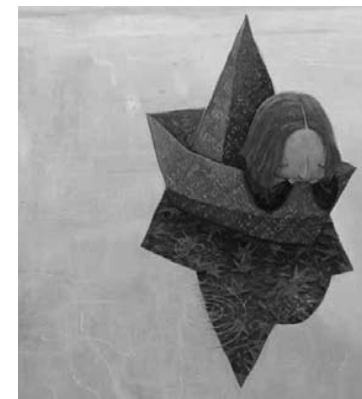
R E S E Ñ A S · B I B L I O G R Á F I C A S

CUENTO

Shaun Tan (texto e ilustraciones): "El árbol rojo". **Bárbara Fiore** Editora.

Recogemos el siguiente resumen de la página web de la editorial:

A veces el día empieza vacío de esperanzas. Una joven se despierta y en su cuarto caen hojas ennegrecidas que amenazan con aplastarla. El autor nos describe el día de la joven, retratando un mundo de sueños en el que lo fantástico se transforma en realidad, un viaje desde la desesperación a la esperanza. La joven, sin nombre, camina cabizbaja por las calles de un mundo surreal seguida por un gran pez que flota sobre ella; cuando nadie entiende, ella está varada cerca de un deslumbrante océano pero atrapada en una botella; viaja a través de un paisaje industrial amenazador donde los más espantosos destinos resultan inevitables. Lucha para determinar quién se supone que tienes que ser, quién



se supone que eres o dónde estás. Al final del día, cuando parece haber perdido toda ilusión y vuelve a su cuarto encuentra una hoja roja, presente en cada página del libro, que con la esperanza se convierte en un vivo y brillante árbol rojo.

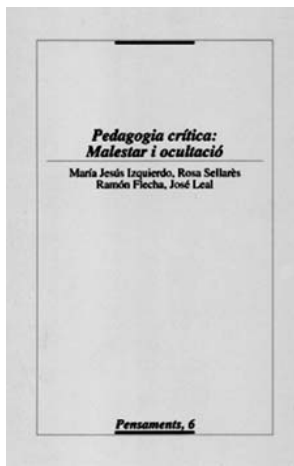
ENSAYO

Izquierdo, M. J.; Sellarés, Rosa y otros: "Pedagogía crítica: Malestar i ocultació". **Pensaments, 6.** Ediciones de la Universidad de Lérida, 1997. (El libro está escrito en castellano, menos el segundo capítulo que está en catalán).

Aconsejamos sobretodo los dos primeros capítulos del libro.

En el primero, "Construcción de la subjetividad: estructura social y escuela", las autoras describen la construcción de la subjetividad de la persona, a partir de los condicionamientos de la estructura social, de la estructura psíquica y de las relaciones entre lo psíquico y lo social. Dan una visión muy clara de la significación de los condicionamientos sociales.

En el segundo capítulo, "El nen que no aprèn. Allò de que sovint no es parla" ('El niño que no aprende. Eso de lo que frecuentemente no se habla'), hacen un repaso de los requisitos que consideran más significativos del aprendizaje. Una aproximación que conecta muchísimo con todo lo que se trabaja desde el abordaje psicomotor.



INFORMACIONES

ASOCIACIONES DE PSICOMOTRICIDAD

ASOCIACIÓN CANARIA DE PSICOMOTRICIDAD (ACAPSI)
C/ José Maldonado, 8-3º. Chamberí
38009 - Santa Cruz de Tenerife
Tel. 922 21 42 48. afgt@correo.rcanaria.es
Referente: Alba Fernández

ASOCIACIÓN ESPAÑOLA DE PSICOMOTRICISTAS (AEP)
C/ Bayona, 1. 28028 - Madrid
Tel. 91 361 40 97. aep_correo@hotmail.com
Referente: Carmen Pascual

ASOCIACIÓN DE PSICOMOTRICISTAS DEL ICSE (AEPICSE)
C/ Asturias, 13. 41010 - Sevilla
Tel. 95 434 40 19. aepicse@terra.es
Referente: David Hernández

ASOCIACIÓN DE PSICOMOTRICISTAS DEL ESTADO ESPAÑOL (APEE)
Apartado nº 146. 28230 - Las Rozas (Madrid)
Tel. 607 50 99 75. apee@jet.es
Referente: Pedro Pablo Berruezo

ASOCIACIÓN PROFESIONAL DE PSICOMOTRICISTAS (APP)
Hotel d'Entitats. Pere Verges, 1-6ª. 08020 - Barcelona
Tel. 655 10 13 55. app@worldonline.es
Referente: Rikardo Acebo

ASOCIACIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA PRÁCTICA PSICOMOTRIZ (ADPP)
C/ Santa Clara, 2bis-3ºF. 28200 - El Escorial (Madrid) Tel.
91 896 94 57. asociacionadpp@yahoo.es
Referente: Helena Jiménez

ASOCIACIÓN DE PSICOMOTRICISTAS DE INTEGRACIÓN (APSI)
C/ CLOT, 15-19-3º 8ª. 08018 - Barcena
Tel. 93 418 36 76. coneto49@hotmail.com
Referente: Olga Piazuelo

FEDERACIÓN DE ASOCIACIONES DE PSICOMOTRICISTAS DEL ESTADO ESPAÑOL (FAPEE)
C/ Francos Rodríguez, 86-5º dcha. 28039 - Madrid
fapee@terra.es
Referente: Estrella Masabeu

FORMACIÓN EN PSICOMOTRICIDAD

XXIII CURSOS DE INVIERNO DE EXPRESIÓN, COMUNICACIÓN Y PSICOMOTRICIDAD 2007
Escola d'Expressió i Psicomotricitat "Carmen Aymerich"
Tel.: 93 223 24 76. E-mail: escolaexpressio@mail.bcn.es
www.bcn.es/imeb/expressio/

POSTGRADO EN FORMACIÓN DE ESPECIALISTAS EN PSICOMOTRICIDAD • UNIVERSITAT RAMON LLULL
Coordinador: Joaquim Serrabona i Mas
Tel: 93 253 30 06. E-mail: fpceefc@blanquerna.url.es

POSTGRADO ESPECIALISTA UNIVERSITARIO EN EDUCACIÓN PSICOMOTRIZ • UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI DE TARRAGONA
Departament de Pedagogia. Tel. 977 55 80 91 y 977 55 82 07
E-mail: maisabel.viscarro@urv.net y susana.paxton@fundacio.urv.net
Referente: Isabel Viscarro Tomás

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

MASTER EN INTERVENCIÓN PSICOMOTRIZ EDUCATIVA • UNIVERSITAT DE BARCELONA
Formación presencial y semipresencial
Referente: Montse Costa. Tel: 93 403 50 10

MASTER EN EDUCACIÓN Y TERAPIA PSICOMOTRIZ • UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI DE TARRAGONA
Referente: Misericòrdia Camps
Tel: 977 55 82 07. E-mail: formacio@fundacio.urv.es

ANUAL DE PRÁCTICA PSICOMOTRIZ EDUCATIVA Y PREVENTIVA
Organiza: Grupo de formadores de psicomotricidad de la AEC.
Referentes: Anna Luna y Iolanda Vives
Tel: 629 33 42 77. E-mail: asscomexp@eresmas.net

SEMINARIO DE FORMACIÓN PERMANENTE
Análisis de casos de ayuda terapéutica.
Organiza: Grupo de formadores de psicomotricidad de la AEC.
Tel: 629 33 42 77. E-mail: asscomexp@eresmas.net

GRUPO DE SUPERVISIÓN EN INTERVENCIÓN PSICOMOTRIZ A NIVEL TERAPÉUTICO
Organizado por la APP. Tel: 655 10 13 55. Supervisora: Ana Valls

CURSOS DE PRÁCTICA PSICOMOTRIZ REEDUCATIVA
Organiza: CEFOPP — Madrid
Referente: Mª Ángeles Cremades
Tel: 91 564 12 34. E-mail: cefopp@retemail.es

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

D O S S I E R

mientras los niños y niñas se quedaban en el aula de psicomotricidad con otra psicomotricista y el fisioterapeuta:

- El trabajo con los niños y niñas tenía una línea de actuación muy concreta y las sesiones seguían un mismo esquema. En un primer momento, con la sala recogida y sin poder volverla a utilizar, se realizaba una conversación inicial hablando de sus propias sensaciones en relación con el juego que habían establecido unos minutos antes con los padres y madres: qué les había gustado más, con quién habían jugado y, en definitiva, con qué impresiones se habían quedado.



A continuación se realizaban actividades de representación con lenguajes expresivos visuales, plásticos, construcciones, artísticos, etc., que permiten cierta distancia y descentración de la vivencia y poder acceder a niveles más mentales y operativos.

- El trabajo con las madres y padres se iniciaba aprovechando el clima distendido y relajado de un desayuno preparado por la cocinera de la escuela a base de galletas, tostadas y cafés, para

ir entrando en una conversación colectiva con todas las familias, la psicóloga-psico-motricista, la TIS (Técnica de Integración Social) y la tutora de P3.

Los temas que surgieron eran bien diversos: las relaciones con sus hijos e hijas, cuestiones sobre la alimentación, el descanso; la manera como celebraban las fiestas en su comunidad y las diferencias con los payos, la función de cada miembro del núcleo familiar, nombres y sobrenombres, a qué dedicaban su tiempo libre, su escala de valores, etc.

En algunas ocasiones, compaginábamos con ciertas actividades plásticas que facilitaban el poderse decir: recortar, dibujar, pintar para ayudar a sus hijos en murales, modelar plastelina, hacerse masajes... y así se podían sentir parecidos a sus hijos e hijas: plasmar a partir de la creatividad y colaborar entre ellas y, en definitiva, realizar actividades referidas a la escuela.

Valoración de la experiencia

La valoración que hemos hecho entre todos ha estado muy positiva en todos los aspectos coincidiendo en la opinión de que tanto la participación como la implicación de las familias en el proyecto ha superado nuestras expectativas y objetivos.

La opinión manifestada por las familias está en la misma línea y ha quedado reflejada en una actitud de colaboración que se ha trasladado más allá del proyecto inicial. A partir de sus inquietudes y propuestas han surgido diversas iniciativas muy interesantes fomentadas en la participación y aproximación al proyecto educativo de escuela:

- En primer lugar, la ampliación del proyecto, en el segundo trimestre, a los cursos de P-4 y P-5,

D O S S I E R

con una organización y funcionamiento parecidos pero adaptados a la maduración y necesidades de su edad.

- En segundo lugar, la creación de una aula de padres y madres muy acogedora en el mismo edificio de educación infantil. Se inicia esta experiencia con la intención de ofrecer un espacio de encuentro para las familias donde puedan reunirse para ver vídeos, colaborar con las maestras en actividades puntuales (como por ejemplo el carnaval), aprender a hacer funcionar un ordenador o, simplemente, hablar tranquilamente.
- Otra actividad es que en el grupo de P-3, cada madre es la protagonista durante una semana; entra en el aula durante parte de una mañana y enseña una actividad concreta (explicar un cuento o cantar, poner una planta, hacer una sesión de psicomotricidad, cocinar, etc.).

El camino que recorrer es largo y queda mucho trabajo, pero pensamos que esta iniciativa de partici-

pación y aproximación familia-escuela ha dado, en esta ocasión, su fruto.

Esperamos que esta iniciativa pueda servir a otros colectivos como idea para poder reforzar sus proyectos educativos a partir del acercamiento y colaboración de las familias.

Las escuelas y servicios del área de atención primaria han encontrado en este programa una vía de prevención y orientación que complementa los objetivos de su trabajo educativo tanto pedagógico como sanitario.

Equipo de maestras de infantil:

Núria Casals
 Alícia González
 Alícia Galván
 Juani Gallego
 Rosalina Arriazu

AEC:

Meritxell Prat
 Iolanda Vives
www.aecassociacio.org

CDIAP:

Santi Trujillo



HEMOS · OÍDO

grado, y el deseo de compensarla a través de la acción que pretende reapropiarse del placer originario o alejarse del displacer. En el acto de jugar el niño o la niña despliegan su modo, su estilo de instalarse en la existencia y lo construyen simultáneamente con su acción...y en el marco de la sala de psicomotricidad con la presencia y la calidad de relación establecida con el adulto.

La quinta: "No hay aprendizaje, no hay adquisición del conocimiento sin seguridad afectiva". Se parte de la base que todas las personas tenemos, en el andamiaje que sostiene nuestra identidad, el miedo a ser destruido o abandonado y la angustia que genera este miedo razonablemente contenida. El juego, y especialmente los juegos de aseguración profunda son una construcción por la vía del placer de este andamiaje, de esta estructura de contención. Cuando miramos "los juegos de destruir y reconstruir, el juego y placer de ponerse de pie, de trepar, de saltar, de rodar, de mecerse, de balancearse,... placer del ritmo, placer de aparecer y desaparecer, de esconderse y ser descubierto, de ser envuelto, placer de llenar, de vaciar, de abrir, de cerrar,..." cuando miramos todo este despliegue de acción del niño, vivida con placer, adquiere pleno sentido el hecho de pensar que está construyendo el andamiaje, o estructura de seguridad afectiva, en el cual apoyará los siguientes y futuros aprendizajes que realice a lo largo de su vida.

La sexta: La regularidad afectiva y la actuación simbólica. El profesor Bernard Aucouturier desarrolla aquí el vínculo entre las posibilidades (y las dificultades) en el aprendizaje, la calidad y la regularidad en los cuidados que ha recibido el niño y el acceso a la actuación simbólica que haya podido vivir a través de los juegos, las vivencias de reaseguración profunda. De la vinculación de las tres variables surgen los primeros aprendizajes, los conocimientos básicos o las invariantes cognitivas sobre las que se edificaran posteriormente los conocimientos. Parece razonable sostener que el edificio de los conocimientos de la persona, que se construye con el

deseo de saber tiene hecho de afectos sus cimientos, de vivencia y regularidad afectiva.

La séptima es como si se tratara de una hipotética y entrañable declaración de principios del niño al ponerse en pie por primera vez: "Cuando se pone en pie hay momentos difíciles, y ¡qué placer, cuando consigue la posición de pie agarrado! en tensión, sobre sus pies, mirando a sus padres, les puede decir por medio de su postura, de su tono: me habéis permitido vivir esta posición, así os puedo decir yo existo, soy yo, y muy pronto voy andar, porque me habéis permitido acceder al mundo de los humanos. Y os doy las gracias por ello. Pero gracias a esta postura podré separarme de vosotros y gracias a esta postura podré conquistar el mundo y cada vez os voy a necesitar menos, porque voy actuar mi omnipotencia...Para deciros que quiero separarme... pero no puedo separarme de vosotros porque estáis dentro de mí, vuestros afectos, vuestro placer, vuestro tono, vuestras posturas, vuestra voz, vuestro lenguaje,... todo esto tengo dentro y por esto también, no me puedo separar de vosotros y encontrar por mi mismo los medios para compensar la pérdida, actuando con placer, jugando, descubriendo, pensando y más adelante ejerciendo mi actividad cognitiva de una manera consciente".

Aquí termino. En el tintero queda la noción de "construir es construirse, representarse". También la claridad del adulto a la hora de establecer los límites para permitir la evolución del niño...y las resonancias que esto pueda tener en el propio adulto, la dimensión de la propia ambigüedad...Y tantos otros conceptos y matices del discurso del profesor Bernard Aucouturier.

Los textos entrecorriados proceden de la transcripción de las grabaciones realizadas por alumnas del Curso Anual de Formación en PPA (Práctica Psicomotriz Aucouturier) a las cuales agradezco el trabajo realizado. Les agradezco también a N. Sánchez, S. Manchado y C. López la referencia de su trabajo que menciono anteriormente y que expusieron en el marco del seminario.

H E M O S · O Í D O

Considera Bernard que el placer y el displacer son difíciles de definir pero pueden observarse efectos. Ambos forman una pareja indisociable, antagonista que rige la vida del ser humano. "El placer acerca mientras que el dolor y el displacer alejan. El placer abre al mundo y el displacer cierra la relación con el mundo". El placer va ligado a la acción. Placer, deseo, acción y alegría de vivir... quizá constituyen la materia intangible que puede hacer que un niño se despierte de madrugada pensando que "vamos a la sala de psico" (N. Sánchez, C. López, S. Manchado). Hay también las aportaciones de la neurología. Mientras que el placer iría ligado a la activación de las diferentes zonas cerebrales desde las más arcaicas hasta las más evolucionadas, como parte de los procesos de asociación neuropsicológicos, el dolor las inhibiría. Asimismo placer y dolor generan procesos hormonales distintos.

La segunda: El aprendizaje. Qué es aprender para el niño: "Aprender es entender el mundo pero también es entenderse a sí mismo dentro de este mundo tan complejo". Bernard hace una reflexión personal y nos muestra la complejidad del mundo a través de los ojos del niño. La estupefacción quizá es la expresión del niño ante el mundo... ¿cuánto, cómo y de cuántos temas diferentes debe saber el niño para descodificar la ingente cantidad de información que, inevitablemente, le llega?

La tercera: ¿Cómo nace el deseo de aprender? El deseo de aprender se manifiesta en el hecho de incorporar para sí el conocimiento, tanto de lo externo como de lo interno, tanto del mundo como de sí mismo... se puede decir que aprender es la creación de una obra consigo mismo". Asimismo aprender es realizar un camino de búsqueda... que forzosamente ha de tener en su origen una falta, una ausencia... vivida con suficiente seguridad. "No hay deseo de incorporar el conocimiento sin una falta originaria, eso quiere decir que el conocimiento es un medio para compensar la pérdida, el placer de incorporar el conocimiento, el placer de aprender, es

una sustitución de otro placer originario y es principalmente el placer de la acción. Por eso el conocimiento, el aprendizaje, debe ser entendido como una metáfora que nos relaciona con el otro, que nos liga a la pérdida, pero que nos permite separarnos de ello".

La cuarta: Jugar. "Jugar para el niño o la niña es vivir el placer de actuar, proyectando su mundo interior psíquico en las relaciones que establece con el mundo exterior". Así, llanamente. Sólo un comentario: juego y angustia van de la mano. En el origen de la construcción de la identidad de la persona están: la pérdida, y la angustia que la acompaña inevitablemente en uno u otro



Bernard Aucouturier

D O S S I E R

Las emociones, según Henri Wallon

ELENA HERRAN

Psicóloga y psicomotricista; doctora en Pedagogía y profesora del departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad del País Vasco.

Quizá esta reflexión debería titularse *moda y psicología*. La razón es simple: hoy, más que nunca, es el mercado quien señala los temas de interés psicológico. Actualmente la inflación emocional arrasa, lo que unido a los avances en neurociencias nos sume a los profesionales del desarrollo humano en la más absoluta perplejidad. ¿Qué son las emociones?, ¿cuándo y cómo se originan?, ¿cuáles son? ¿Qué papel les corresponde en la vida psíquica? Vamos a tratar de buscar respuesta a estos interrogantes en la psicología genética de Henri Wallon.

La psicología genética: el contexto de nuestra reflexión

Antes de nada, hemos de recordar que la psicología genética estudia el psiquismo en su formación y en sus transformaciones desde su punto de partida hasta su nivel de desarrollo más elevado, es decir, desde la aptitud para retener la huella o los vestigios de las experiencias anteriores hasta el desarrollo adulto actual. La cefalización es clave ya que provee de un comportamiento muy su-

perior al reflejo medular, pudiendo incluso modificar o anular sus efectos a medida que el encéfalo se desarrolla. Como consecuencia los niveles de actividad se despliegan y superponen entre sí.

La plasticidad del sistema nervioso humano es tal que los sistemas de referencia necesarios para la actividad psíquica pueden sustituirse totalmente entre sí, si así lo exigen las circunstancias. La principal condición de progreso psíquico es la **persistente disponibilidad** del aparato psíquico; disponibilidad que responde a equilibrios funcionales en relación con las tareas de la época y el tipo de civilización.

A escala individual, la psicología genética estudia la transformación de la cría humana en ser adulto. La psicogénesis está ligada a dos **tipos de condiciones**: unas, **orgánicas**, y las otras, relativas al **medio** del que la criatura recibe los motivos de sus reacciones. A pesar de poseer desde el nacimiento todas las neuronas de las que dispondrá a lo largo de su existencia, las condiciones de funcionamiento se logran gradualmente según sus prolongaciones neuro-fibrilares adquieran la capacidad de conducir el influjo nervioso.

Cuando los circuitos correspondientes al ejercicio de cada función se cierran o lo que es lo mismo, la función ha llegado a su **maduración**, está lista para iniciar su andadura. La maduración es la disposición biológica para funcionar, que hace sucesivamente posibles diferentes clases o niveles de actividad. El desarrollo ulterior será muy variable según encuentre o no ocasiones de manifestarse y es aquí donde el **medio** interviene. Sin él, la función no tendría objeto y permanecería en estado virtual, o atrofiada. La función precisa estímulos apropiados y al ejecutarse entra en relación con actividades diversas de las que más adelante dependerán aptitudes aparentemente

D O S S I E R

autónomas, pero que en realidad dependen de asociaciones de base que se formaron o no con anterioridad.

La psicogénesis humana precisa que a la maduración del sistema nervioso, se añada el **ejercicio**, que debe diversificarse tanto como sea posible. A diferencia de los animales, cuyos circuitos funcionales se constituyen de golpe, la diversidad supone una indeterminación inicial, pero también acarrea la superioridad humana, siempre ligada a la necesidad de aprendizajes prolongados y sucesivos en los que cada función, ineficaz en principio, debe descubrir sus múltiples virtualidades y establecer conexiones interfuncionales tan complejas como las circunstancias permitan en el momento y más adelante puedan exigir.

La continuidad en la progresión de la psicogénesis tiene dos motivos fundamentales: la imbricación de las conexiones nerviosas y los modos sucesivos de las relaciones con el medio en el que habita el sujeto, tanto humano y físico. Su consecuencia son los **estadios** de la personalidad.

Tras el nacimiento sólo la función respiratoria se ha hecho autónoma. La función nutritiva sigue siendo dependiente de la madre aunque se haya separado de su cuerpo. El aparato muscular responde a estímulos intero, propio y exteroceptivos en forma de descargas no orientadas y sin otro objetivo que resolver una tensión sobre la que no se ejerce ninguna inhibición. Se trata del estado más bajo de la actividad psicomotriz, del **estadio impulsivo**, porque es el de los actos que ignoran toda coacción, toda determinación ajena a su propia necesidad de realizarse. Más adelante, en estadios más avanzados, reaparecerán los impulsos: el acto puede estar en ese momento más estructurado, pero escapa a las inhibiciones ya establecidas. Ahora se trata de la ausencia total de sistemas inhibidores; se trata de la impulsividad en estado puro.

Ciertas impresiones sensoriales, consecuencia de la satisfacción o de la frustración de las necesidades esenciales experimentadas por la criatura, van a ligarse rápidamente a sus manifestaciones y van a constituir una primera serie de asociaciones condicionadas. Las que se deben a la presencia de las personas que asisten a la criatura, particularmente su madre, destacarán a causa de su frecuencia y regularidad. Así, entre ambas y según sus disposiciones recíprocas de cada momento, se va a establecer una **señalización expresiva** hecha de mímica y de actitudes, de la que exclusivamente puede la criatura extraer al principio resultados útiles, mientras que otros gestos son prácticamente ineficaces.

El ambiente social se superpone al ambiente físico o natural y se convierte en un medio necesario de acción sobre él. En la especie humana son las relaciones afectivas con el entorno las que empiezan dominando la conducta. A partir de los seis meses la gama de intercambios con el entorno próximo está casi completamente adquirida por lo que se puede denominar a este **estadio emocional**. La escuela de Pavlov no cree que sea la experiencia la única fuente de esta intuición precoz y activa de los significados fisonómicos, sino que también supone un instinto fundamental, un reflejo incondicionado, el “reflejo de animación”.

¿Qué son las emociones? ¿Cuál es su origen?

Algunas emociones, entendidas como engranajes perfectamente acoplados a las necesidades de la acción, parecen incrementar las disponibilidades energéticas del sujeto. Otras, en cambio, parecen ser manifestaciones de desorden, nocivas o molestas; anomalías funcionales. A pesar de las diferencias en lo relativo a la **naturaleza** de las emociones, todos los autores reconocen la intervención de las funciones vegetativas en ellas, de manera útil o nociva.

H E M O S • O Í D O

Escuchando a Bernard Aucouturier

MANEL LLECHA

Psicomotricista y miembro del Consejo Editorial de Entre Líneas

Reconozco en el profesor Bernard Aucouturier la condición de persona, la que Antonio Machado gustara repetir, retomando el adagio castellano: “nadie es más que nadie”. A la vez confieso mi respeto y admiración a la labor profesional que ha llevado a cabo en el ámbito de la psicomotricidad. Respeto y admiración que se hacen extensivos a Katty Homar y Josep Rota –mis formadores iniciales de referencia- y a Carles Font, Sonia Compostella, Grazia Cenerini y, genéricamente, a toda la estela de mujeres y hombres que constituimos el ámbito de la práctica psicomotriz, cada uno desarrollando su propio camino de formación y reconociéndonos todos la condición de psicomotricistas.

Yendo de arriba a abajo con la grabadora, “cursillista compulsivo” como si dijéramos, escuché a los psicomotricistas y me gané a pulso la condición de “eterno aprendiz” que me reconociera un entrañable amigo.

En mi opinión, escuchar a Bernard es oír la permanencia del discurso y a la vez descubrir en cada ocasión un matiz nuevo. Siempre. Es ver la evolución de la práctica y la permanencia en cuanto al concepto de persona

del que se parte y de los principios de acción en los que se fundamenta. Se puede aducir que cuando escuchamos, la comprensión del contenido se construye a partir de lo expuesto por la otra persona pero también dependiendo de nuestro propio momento de formación, o, de un modo más general, de nuestro momento vital en la existencia. Pero yo prefiero pensar que el profesor Bernard Aucouturier me aporta siempre matices nuevos en su discurso: siempre me ha sucedido así.

Escuchamos a B. Aucouturier el pasado mes de abril en el marco del seminario “Del placer de jugar al placer de aprender” realizado en Montcada i Reixac, población cercana a Barcelona, Katty Homar nos traducía sus palabras.

Trataré de escoger unas ideas, a sabiendas que son muchas más las expuestas y muchas más las asociaciones que permiten hacer con otras ideas. Hay ocasiones en que el discurso de Bernard se abre en nuevas vías y, como en un sistema, como en una estructura tridimensional que relaciona todos sus elementos, sigue un determinado camino de asociación o desarrollo y retorna –o no- al punto inicial...pero en cualquier caso permanece en el sistema, en el marco de coherencia de su discurso.

La primera: El placer. El profesor hace una observación con relación al título del seminario: “...no se trata, para mí, del placer de jugar al placer de aprender; para mí se trata de placer de jugar y placer de aprender, es decir, para mí el juego no ha de perderse en el aprendizaje, y ese proceso es tan válido para el niño o la niña como para toda persona que evoluciona incluso el adulto, el aprendizaje debería ser siempre un placer”. En los inicios de la construcción de la persona están las sensaciones agradables, el placer y las sensaciones desagradables, el displacer... “cuando estas sensaciones están reconocidas por el otro se puede hablar de afecto”.

O T R A S · T É C N I C A S

por el contrario, se debe hacer una corrección con movimientos de integración.

Este test general de la lateralidad, se realiza tocando el punto 21 bazo-páncreas del lado derecho de la persona y al propio tiempo se testa el músculo que utilizamos como indicador. Si este músculo se debilita, hay un problema de lateralidad.

La corrección

1. Se pide que la persona conscientemente "gire" el hemisferio derecho, mirando con sus ojos hacia arriba y hacia la izquierda, manteniendo la cabeza recta mientras realiza el ejercicio del Cross-Crawl. Se testa nuevamente después del ejercicio y el músculo debería permanecer fuerte. Este ejercicio debe repetirse unos días para fijar esta información. Se comprueba la eficacia del mismo visualizando una X. Si persiste la fuerza en el músculo, significa que está corregido.

2. La persona debe activar un cerebro lógico (izquierdo), colocando los ojos abajo y a la derecha manteniendo la cabeza derecha. Se hace un movimiento monolateral para activar el hemisferio izquierdo.

3. Abrir los brazos y llevarlos suavemente hasta que se junten en la línea media del cuerpo. Mientras se realiza este ejercicio, se hace visualizar que cada mano represente un hemisferio hacia la línea media, para integrarse.

4. Para desarrollar el cuerpo calloso se hace el ejercicio de Cross-Crawl moviendo los ojos en todas las direcciones.

Estos ejercicios son de ayuda en los problemas de lateralidad.

También testamos las vitaminas para el cerebro. El hemisferio izquierdo necesita vitaminas hidrosolubles, mientras que el derecho precisa vitaminas liposolubles. Una pequeña ayuda que puede resultar muy eficaz.

Así la kinesiología en su rama de "Edukinesiología" en varias sesiones, puede resultar útil para disléxicos, problemas de atención, etc.

Con diferentes técnicas en kinesiología, se pueden detectar estas alteraciones y efectuar diferentes correcciones que llevarán a una buena comunicación interhemisférica y al equilibrio neurológico.

EJERCICIOS DE CROSS-CRAWL

D O S S I E R

Para unos, las emociones son funciones con las que alimenta su energía y para otros, lo que puede refrenar el desarrollo de los oportunos automatismos al mezclarse en ellas. Para ambos, las emociones se identifican con la acción sobre el mundo exterior, en las que las reacciones viscerales y tónicas sólo jugarían un papel subsidiario o perturbador. A pesar de la contradicción del postulado anterior, las emociones según Wallon (1985) son **reacciones organizadas** cuyos mecanismos responden a la actividad de centros situados en la región optoestriada.

Sus orígenes y mecanismo fisiológico se evidencian a través de un modo de reaccionar que aparece hacia el sexto o séptimo mes y que Insabato (1921) considera la **emoción primitiva**. Es el cosquilleo, no el piloso o epidérmico, que suscita reflejos localizados de rascamiento, sino el que se obtiene por fricción profunda de las regiones ricas en aponeurosis -membrana fibrosa que envuelve un músculo e impide su desarrollo lateral cuando se contrae- y en inserciones musculares tales como las partes laterales del tórax.

La **sensibilidad** que despliega es orgánica, y depende de los órganos del movimiento, no de un objeto o excitación exterior; es sensibilidad propioceptiva frente a la exteroceptiva. No propicia gestos de acercamiento o de prevención, ni reflejos de adecuación sensorial. En lugar de adaptarse con precisión creciente a lo que es el origen de la excitación, los movimientos se extienden y amplifican de manera difusa. Son espasmos que producen contorsiones y sobresaltos que se van incrementando y que provocan sacudidas de risa forzada, y finalmente convulsiones de sollozos con lágrimas. Es decir, las maneras de reaccionar que corresponden a los dos polos de la vida afectiva, la alegría y el sufrimiento.

Aunque la excitación siga siendo la misma y se mantenga, las reacciones **se amplifican** debido a la estrecha reciprocidad que existe entre la sensibilidad orgánica y la actividad tónica. El espasmo añade a la excitación origen

su propia excitación y se convierte en el origen de un espasmo más dilatado. De manera que el efecto no cesa de multiplicarse a sí mismo. Se acumula en el organismo en forma de tono, en lugar de prodigarse exteriormente en gestos y actos, y llega un momento que tras invadir todo el aparato motor y rebasar su capacidad debe descargarse: aparecen las sacudidas de la **risa**.

Al estallar la risa, los músculos se ablandan, el esfuerzo se diluye; confluyen todas las circunstancias propicias para elevar el nivel del tono o rebajar su umbral de descarga. Ahora bien, si la risa no alcanza a apurar el tono en exceso y si la **excitación tonígena** persiste, entonces propaga sus efectos desde los músculos del esqueleto a los de las vísceras y aparecen los sollozos. En los estados de hipertonía, de angustia, sólo ellos pueden resolver la opresión respiratoria, el calambre del corazón y de los vasos, el bolo del esófago.

En realidad, constituye la **crisis saludable** que restituye su flexibilidad a las funciones y a los miembros. La transformación de la risa en llanto por simple acumulación de excitaciones tonígenas es un buen ejemplo de variación cuantitativa que se convierte en variación cualitativa, según la fórmula de Hegel recuperada por Engels.

Todas las emociones: placer, alegría, cólera, angustia, miedo, timidez, pueden ser reducidas al modo de formarse, consumirse o conservarse en **tono**.

1. El placer y la alegría

El **placer** nace de las caricias, al margen de que el incentivo posterior sea sensorial o moral. Consiste siempre en la liquidación de espasmos aparentes o íntimos. La excesiva facilidad acarrea la insipidez del placer y



D O S S I E R

cuando se difiere se agudiza e incluso puede llegar a transformarse en sufrimiento. La frontera entre ambos a veces se confunde.

La **alegría** es el resultado del equilibrio exacto y de la acción recíproca entre tono y movimiento. El equilibrio puede establecerse en diferentes niveles. Hay alegrías **pasivas** en las que la satisfacción consiste en sentir una especie de exquisita armonía entre la carencia de impulso y la reducción de nuestra actividad. Hay alegrías **frenéticas**, en las que la intensidad de la gesticulación parece competir con la intensidad de la excitación íntima que consume, pero que al propio tiempo renueva.

Las **sensaciones** del aparato **muscular** y **articular** son un estimulante, cuya acción es claramente observable en los bebés, que al ser despojados de sus ropas recuperan su libertad de movimientos. La **excitación del movimiento** puede también tener los mismos efectos que la del placer y las caricias.

2. La cólera

La **cólera** surge cuando la excitación excede a las posibilidades de liquidación. El placer que producen las caricias se transforma rápidamente en irritación. Una criatura a la que su madre, cuidadora, etc. se obstina en acariciar porque cree que así la apacigua, ofrece resistencia y es en esa resistencia donde, de hecho, encuentra la calma.

En determinados casos de **idiocia** la exageración de la agitación motriz desencadena vociferaciones irritadas. Sintiendo aliviados tras la explosión de cólera, sus movimientos se moderan y van acompañados de relinchos de alegría, pero, a medida que su cadencia se acelera, resurge la



irritación y así sucesivamente por periodos alternos.

En la **criatura irritada** tras una jornada de juegos, un estallido de cólera puede ser el prefacio indispensable de un sueño placentero. **Ciertos trabajos** en los que la espera, la vigilancia, la preparación, la previsión, pesa más que las posibilidades de realización efectiva parecen secretar una irritabilidad latente. Las personas que adolecen de cierta inquietud que hace que se anticipen a lo que están haciendo y se lancen a la acción exagerando previamente su preparación, demorando o inflando su ejecución, sin disponer de las aptitudes necesarias para completarla, se encuentran constantemente en el umbral de la cólera.

El origen más frecuente de la cólera son las relaciones con el **entorno personal**. Pueden ser a la vez, el origen de la excitación y el obstáculo de las reacciones en las que podría consumarse. Unas veces la **personalidad** del antagonista, impidiendo la reacción adecuada, determina el encono y la explosión bajo pretextos o bajo formas más o menos desviadas. Otras veces es el **encarnizamiento** del adversario que, multiplicando órdenes, preguntas, reproches, cerrando el camino a cualquier respuesta, lleva la exasperación hasta el paroxismo. Otras, en fin, es la **situación** excesivamente vasta o excesivamente difícil para las posibilidades actuales del sujeto la que no deja otra salida a su excitación que la rebelión o la furia.

La cólera que se resuelve acaba explayándose en movimientos de tendencia agresiva que incluso puede volverse contra cosas inanimadas e insensibles, en razón de un regreso a una especie de animismo pueril: algunos adultos rompen lo que encuentran a su alrededor del mismo modo que el niño castiga a la silla contra la que se ha dado. Pero la agresión va acompañada de reacciones que pueden ser su preludeo y estimulan su vigor, a condición, sin embargo de que desaparezcan oportu-

O T R A S · T É C N I C A S

Kinesiólogía ¿puede ayudar al psicomotricista?

JORDI RECIO

Osteópata y kinesiólogo

ANNA M^a MATARÓ

Naturópata y kinesióloga

El término kinesiólogía procede de las voces griegas *kinesis*, que significa movimiento, y *logos*, que significa tratado.

La kinesiólogía tiene sus bases de trabajo y estudio en tres áreas del organismo humano bien específicas, como son la mecánica, la anatómica y la fisiológica, y su desarrollo se fundamenta en el estudio de los desequilibrios físicos, energéticos, bioquímicos o mentales del organismo, sobre la base de la información obtenida al someter los músculos a una serie de pruebas o test.

No es un simple estudio del movimiento de nuestros músculos, sino que, dado que nuestro cuerpo funciona gracias a impulsos eléctricos, existe una energía electromagnética asociada que se manifiesta a través del test muscular.

Los desequilibrios en el tono muscular encontrados al realizar el test, no sólo manifiestan una alteración muscular, sino que pueden indicar desequilibrios en los huesos, órganos, sistemas, etc.,

relacionados con ese músculo, es decir, con el resto de la estructura corporal. Ante este amplio espectro que nos ofrece la investigación con la kinesiólogía del ser humano en todos sus aspectos, podemos también adentrarnos en las desorganizaciones neurológicas que se manifiestan a través del cuerpo físico, como dislexia, falta de concentración, tics, malas posturas, escoliosis, descoordinación en los movimientos, rigidez muscular, stress, etc.

Todos estos sistemas tienen la capacidad de recoger y transmitir una inmensa cantidad de señales, y de dar una abundante gama de respuestas a través de los transmisores bioeléctricos, algo totalmente inconsciente y ajeno a la voluntad, y que puede verse alterado por un bloqueo del mensaje.

La musculatura de nuestras extremidades ejerce una intensa repercusión sobre el resto del cuerpo. Así cuando caminamos se están enviando desde los pies una serie de mensajes muy importantes, puesto que esta función, aparentemente sencilla, involucra una serie de mecanismos y sincronizaciones que tienen su origen en el cerebro.

El hecho de caminar armónicamente nos evitaría muchos problemas y un considerable gasto de energía: una gran dosis de fatiga y mal alineamiento de la columna vertebral.

Uno de los test utilizados para averiguar la coordinación de los hemisferios cerebrales es el denominado Cross-Crawl, en el que se realiza el ejercicio de levantar la pierna de un lado y el brazo del otro (como una marcha), o levantar la pierna y el brazo del mismo lado. Con este test se comprueba si existe una buena comunicación interhemisférica o,

E S P A C I O · A B I E R T O

- El desarrollo racional: el conocimiento científico, la reflexión, la lógica, los procedimientos de observación, experimentación, etc.

- El conocimiento social: la realidad de los otros, de los más sufrientes, de lo oscuro y de lo luminoso, de los rincones escondidos de nuestra sociedad, etc.

Dicho lo anterior, el elemento central es la persona educadora y su formación.

Martín Buber (Le chemin de l'homme d'après la doctrine hassidique, 1989) dice lo siguiente en el diálogo entre el Gran Rabino de Rusia, encarcelado, y un capitán: ¿Dónde estás en tu mundo? Desde que te fue otorgado vivir, han pasado tantos días y tantos años, ¿hasta dónde has llegado en todo este tiempo? Llevas X años viviendo y ¿dónde moras?, ¿qué has hecho de tu vida?

Aunque la calidad del educador y su posición y horizonte vital es importante en todos los niveles educativos, incluso el universitario, este aspecto es fundamental sobre

todo en los y las educadoras de los niveles educativos más bajos porque la ética, la forma de vivir no se enseña sólo con palabras. Se enseña, sobre todo, con la vida. Es decir, con los niños y niñas más jóvenes se trabaja mucho menos el pensamiento racional que el pensamiento narrativo y los niños y niñas aprenden sobre todo por "inmersión", por lo que la personalidad, la integridad, el lenguaje, la riqueza cultural, la creatividad, su estar en el mundo, etc. del educador o educadora son el material más importante.

Quiero terminar estas reflexiones con una frase escrita en 1830 y recogida por José María Castillo (2005):

"Crea toda la felicidad que puedas, suprime toda la infelicidad que puedas. Cada día te dará oportunidad de añadir algo al bienestar de los demás o de mitigar en algo sus dolores. Y cada grano de felicidad que siembres germinará en tu propio pecho, mientras que cada dolor que arranques de los pensamientos y los sentimientos de tus semejantes quedará sustituido por la paz y la alegría más hermosas en el santuario de tu alma."

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bruner, J. (1992). *Actos de significado. Mas allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Cortina, A. (1993). *Ética aplicada y democracia radical*. Madrid: Tecnos.
- Goñi, A. (2000). *Psicología del individualismo*. Donostia: Erein.
- Guisán, E. (1994). Sentimiento moral. En A. Cortina (dir.). *10 palabras clave en Ética*. Estella: Verbo Divino.
- Habermas, J. (1989). *El discurso filosófico de la modernidad*. Madrid: Taurus.
- Lévinas, E. (1999). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad* (5ª ed.). Salamanca: Sígueme.
- Todorov, T. (2002). *Memoria del mal. Tentación del bien. Indagación sobre el siglo XX*. Barcelona: Península.

D O S S I E R

namente y de que se eclipsen ante el desencadenamiento de los automatismos de lucha.

Con ellas se eliminan también las manifestaciones y la conciencia de la emoción propiamente dicha. Si por el contrario, persisten, la emoción gana la partida al automatismo. A las simples invectivas y provocaciones desdeñosas se añaden actitudes de afirmación dramática; la exaltación aumenta y sólo se mitiga mediante vociferaciones y gesticulaciones incoherentes tras la que aparecen rigidez, espasmos e hipos.

La excitación de la cólera, sin embargo, puede generalizar la contracción y no desembocar en descargas motrices. Son las cóleras blancas o cianóticas con tendencia al síncope. Suelen ser más frecuentes en el niño que en el adulto y a menudo indican espasmo. Sucede entonces que el sujeto dirige sus golpes contra sí mismo, se revuelca por el suelo, golpea su cabeza contra el suelo o contra la pared, se pega puñetazos en la cara, se muerde las manos.

A través de sus excitaciones sensitivas parece reaccionar contra la amenaza de inmovilización y de muerte aparente que la hipertensión, al alcanzar la musculatura visceral y respiratoria, hace pesar sobre él. De ahí que, en efecto, el niño pueda ser rápidamente arrancado de su pasmo mediante energías revulsiones periféricas. En ese tipo de cóleras, el factor angustia se sobrepone a la agresividad y a la dramatización.

3. La angustia

Como el sufrimiento, la **angustia** es lo opuesto al placer. Si un espasmo se resuelve causa placer, si dura produce sufrimiento. Cuando el fulgor excesivamente vivo deslumbra al ojo aparece calambre del iris, si el iris se paraliza deja de haber espasmo y sufrimiento. Generalizado a los aparatos de la vida vegetativa, el espasmo acarrea angustia. La angustia es una desazón íntima que gradual-

mente conduce a una indiferencia o insensibilidad a las influencias del ambiente, perteneciente a la vida de relación.

Su forma atenuada es el **aburrimiento**: las circunstancias más favorables pierden todo su atractivo, no son capaces de suscitar el más mínimo impulso de arrancar al sujeto de su anquilosamiento doloroso. Más acentuada, la angustia, comporta una especie de anestesia no sólo moral, sino también psíquica. A la indiferencia por los viejos motivos de interés se añade una insensibilidad más o menos profunda por las excitaciones periféricas. La angustia, además, tiende a la totalidad. A ella se asocian remordimientos e inquietudes.

El sujeto se reprocha no experimentar amor por los suyos o que las cosas no le producen la impresión debida. No es capaz de eludir la reiterada verificación, una y otra vez, de su **insensibilidad**. Busca en su recuerdo o en su imaginación razones para sufrir, se desespera por permanecer indiferente a ellas e imagina constantemente nuevas razones siempre más violentas y más extravagantes. Al propio tiempo, puede infligirse tormentos corporales que pueden incluso llegar a la automatización, y afligirse por no encontrar tormentos lo suficientemente crueles que le permitan experimentar el dolor en toda su agudeza.

A pesar de la atroz desazón que se puede atribuir a los espasmos orgánicos de la angustia, hay un **antagonismo** entre la hipertensión y la sensibilidad que suscitan las excitaciones exteriores, incluso cuando ésta es dolorosa. Tienden a abolirse mutuamente. Algunos naturalistas cuentan el caso de los animales que en estado de espasmo venéreo prolongado, como los sapos, parecen contraponer a las peores mutilaciones una insensibilidad total.

Lo que se suele llamar algofilia –apetencia de dolor



D O S S I E R

físico-, a menudo, sólo es una reacción de angustia. El **dolor** es buscado para liquidar la angustia, pero no se experimenta la sensación del dolor puesto que la angustia supera el umbral. Hay menos inclinación al dolor por sí mismo que esfuerzo por luchar contra la desaparición de todo cuanto pertenece a la vida de relación, a través de la oleada de contracción íntima y de abandono profundo en la que parece que va a sumirse la conciencia. Es un acto de revulsión para retener el dolor y provocar una caída del tono.

Laignel-Lavastine y Delmas han referido el **caso** de un melancólico, el cual tras haber intentado suicidarse por estrangulación provocó una descarga motriz en la que de pronto sintió resolverse la angustia que le aquejaba y que después “adquirió la costumbre de apretarse el cuello con todas sus fuerzas, no para estrangularse, sino para obtener la distensión de sus espasmos”.

El **orgasmo venéreo** puede ayudar a la resolución del tono ansioso. La masturbación es una reacción frecuente en los melancólicos. Una expectativa ansiosa termina a menudo en necesidades eróticas.

4. El miedo

Se ha comparado a menudo la angustia con el **miedo**. Entre ambos hay paralelismos, pero hay también contrastes. Orientado al futuro el miedo se convierte en aprensión y entronca con la angustia. Desarrolla la hipertonia. Es el **miedo estimulante** de Stanley Hall, o la **contrafobia**, para otros autores. Según este autor, la mujer que teme a su marido o a su amante, el niño que tiene miedo de sus padres puede experimentar un cierto placer por el gusto de la aventura y por reminiscencias de las vicisitudes continuas en las que vivía el hombre primitivo.



El mecanismo parece ser mucho más simple. Toda expectativa va

acompañada de un estado de tensión tónica que da lugar a la angustia, pero que también puede resolverse en espasmos de placer, en orgasmo venéreo o en simple excitación. Hay, en efecto, **juegos** en los que el niño se divierte con su miedo: jugar al escondite, jugar a evitar una palmada o un empujón, etc.

El placer depende de la **expectativa**. Una sorpresa que no se espera no puede ser objeto de juego. El placer sólo existe cuando el acontecimiento guarda proporción con la expectativa. Para evitar una decepción, el niño normalmente exige de su compañero de juego que actúe de una forma estrictamente determinada. Las reglas de los juegos infantiles surgen de esa necesidad esencial.

Pero es ahí precisamente donde hay **contraste** entre la ansiedad y el miedo propiamente dicho. La expectativa de algo entraña una actitud correspondiente; esta actitud, por otro lado, puede convertirse en obsesión o en fobia. El miedo, por el contrario, resulta a menudo de circunstancias imprevistas que desbaratan nuestra expectativa y nuestras actitudes.

La **sorpresa**, evidentemente, también puede ser estimulante y desencadenar automatismos útiles, tales como una fuga súbita y rápida. Pero entonces quedan abolidas las manifestaciones y la conciencia del miedo. Se ha observado a menudo que la **fuga** deja tantos menos recuerdos cuanto que la ejecución ha sido más segura y más perfecta. Entre la carrera y los obstáculos que debe salvar se opera una especie de apropiación exacta e inmediata que no deja espacio libre para el sentimiento de miedo. Al cabo de un cierto tiempo es cuando empezamos a estremecernos o a temblar evocando la imagen del peligro corrido. De todos modos, esa imagen es con frecuencia lacunar y difícil de reconstruir.

Cuando, por el contrario, es la emoción la que se sobrepone al automatismo, los movimientos se alteran,

E S P A C I O · A B I E R T O

- Una imaginación narrativa como un dispositivo esencial para captar las intenciones, los deseos y las creencias de los otros.

- El tacto y la capacidad de escucha como apertura al mundo afectivo y sentimental de los demás.

- Las descripciones y uso de términos sensibles. Se trataría de formar hábitos mentales que nos acostumbren a pensar en términos de descripciones sensibles, en vez de en términos de conexiones simplemente lógicas, con el fin de poder captar las expresiones de las cuestiones existenciales del ser humano.

- La importancia en la educación de lo simbólico y narrativo. Todavía muchos educadores estamos atrapados por el positivismo que llama irracional a todo lo que no se puede tocar o demostrar, ya que asume que “tan sólo es verdadero aquello que es verificable”.

Con todo lo anterior estamos planteando dos cuestiones básicas: que determinadas dimensiones de lo humano se expresan mejor con símbolos que con conceptos, y que el universo que el ser humano habita no es puramente físico sino también imaginario. Se trata de una concepción antropológica que supone reconocer en el ser humano otras dimensiones (éticas, estéticas, corporales, emotivas, etc.), además de la racional y, asimismo, supone reconocer que la racionalidad no lo es todo en el ser humano ni siquiera lo más distintivo.

El símbolo permite hacer aflorar ciertos aspectos de la realidad —los más profundos— que no se alcanzan con otros medios de conocimiento y comunicación. Los sueños, los ensueños, las imágenes de sus deseos, de sus entusiasmos, etc. son fuerzas que proyectan al ser humano, condicionado históricamente, hacia un mundo “espiritual” infinitamente más rico que el mundo cerrado de su momento histórico. Las imágenes nos ayudan a

intuir y aproximarnos a algo completamente distinto del instante presente.

En este sentido, actualmente, se está hablando, frente al tradicional enfoque lógico-científico y con pretensiones de objetividad, de una metodología más cualitativa y contextual interesada por desentrañar el significado personal de ciertos acontecimientos. La distinción hecha por Bruner entre pensamiento proposicional (propositional thinking) y pensamiento narrativo (narrative thinking), requiriendo éste imaginación, comprensión de las intenciones humanas y una apreciación de las situaciones particulares relativas al tiempo y al lugar, va adquiriendo fuerza.

En resumen, los educadores y educadoras hemos de mimar los siguientes aspectos:

- El cuerpo: atención a los sentidos (los llamados sentidos interiores también), la relajación, el masaje, la quietud, el movimiento, el silencio, el contacto corporal, etc.

- Lo relacional:

- Los lenguajes: oral, artístico (visual, musical, narraciones, etc.), corporal.
- La relación con el otro, la atención al otro, la “empatía”, la compasión.
- El cuidado de las cosas, de sí mismo, del otro, de los otros, de la naturaleza.

- El yo: el propio conocimiento, el reconocimiento, el nombrarse a sí mismo, la imagen, el cuerpo, los sentimientos, expresión de los sentimientos, etc.

- Lo artístico, lo simbólico, lo imaginario, lo narrativo, lo festivo, los ritos (rito: su finalidad es la de unificar al grupo humano que lo celebra), lo religioso, etc.

E S P A C I O · A B I E R T O

mente, sabemos la importancia que tiene el factor social (el llamado "capital social") en el desarrollo de los pueblos; la creación de redes asociativas hace funcionar mejor las sociedades, siempre que esas asociaciones promuevan el bien público.

- Nos parece sugestiva la posición del humanismo realista con temas como: el conocimiento del ser humano, el conocimiento de sí mismo, la existencia del mal (Todorov, 1999; 2002), el límite y las posibilidades de la persona. Con ello, también, la importancia de la memoria, de la memoria agradecida y asimismo de la memoria colectiva de sufrimiento. Habermas (1989, 23), refiriéndose a Benjamin, escribe: "La esperanza de lo nuevo futuro sólo se cumple mediante la memoria del pasado oprimido". Pero no sólo nos interesa lo que ha pasado sino lo que está pasando: tendríamos que atrevernos a tratar los temas de la vida y de la muerte, pues el ser humano necesita conocerse y saber dónde tiene enraizados sus pies; quizá, por un afán de protección o por nuestro propio miedo, les estamos negando ese derecho a los niños y a los jóvenes.

Este planteamiento, creemos, puede coincidir con la propuesta de Lévinas sobre la educación: La educación tiene que transmitir lenguajes y formas de vida que hagan posible un enfrentamiento al mal. ¿Qué debe hacer la educación? El maestro puede ejercer mediante su testimonio una enseñanza que ayude a oír la voz de la palabra ética, una enseñanza que ayude a descifrar las huellas del sufrimiento del otro. Lévinas ha escrito con acierto que la educación consiste ante todo en dar a aquel que se educa el sentido de la alteridad. Lo humano de la humanidad comienza con el cuidado, con la preocupación por el otro. Lo humano es responder a la llamada del rostro de aquel que me reclama, de aquel que sufre, del que está desnudo. Lo humano comienza cuando le cedemos el paso al otro.

El educador debe enseñar matemática, historia o lengua, pero ha de subordinar estos saberes al reconocimiento de la alteridad. El niño no sólo debe aprender a preguntar sino también tiene que saber escuchar la vida y el lamento del que sufre.

Hay que apostar por una educación que propone fundamentalmente un aprendizaje profundo de la escucha. De lo que se trata es de educar la sensibilidad, de conseguir que nuestros alumnos sean capaces de escuchar el grito silencioso y respondan de él. Se trata quizá de recuperar la condición de sujeto pasional, aquel que se abre al mundo y se deja tocar por lo que ocurre y acontece.

De ahí la importancia de una educación de la sensibilidad vinculada a un lenguaje no conceptual como el poético.

Una educación desde el otro que sufre es educar desde la experiencia de quien padece injusticia, tratando de ver el mundo desde ese ángulo. Educar la mirada desde ese mundo equivale a cambiar el ángulo de visión, el sentido de la mirada. Y esta mirada, este ver, es una visión que se sitúa fuera del centro que ocupa el yo que mira. Esto le da la vuelta a toda una psicopedagogía basada en la autonomía del sujeto, en el YO.

Pistas para una educación del pathos

Existen un número de categorías sensibles que convendría recuperar para una formación de la mirada particularmente atenta al aspecto humano del otro que sufre:

- Una poética del silencio como forma de comunicación y la opción del silencio, que no es el mutismo, como resistencia frente al abuso del poder y a la dominación.

D O S S I E R

pero la razón no está en la hipertonía como en el caso de la cólera o de la angustia, sino en la hipotonía. A veces el sujeto se desploma como un andrajo -ictus emotivo-. O se siente como clavado en el suelo, sus piernas flaquean, la fuerza parece desvanecerse. Sus manos son incapaces de retener o de asir. El relajamiento y el temblor de sus músculos le impiden contrarrestar el efecto con un gesto o una actitud adecuadas.

El miedo se traduce esencialmente por el **desarreglo** de las funciones posturales. Es el efecto de situaciones contra las que momentáneamente es imposible reaccionar con una actitud oportuna. Es posible que la actitud sea única y exclusivamente ambigua y producir un simple bloqueo de actitudes. Así se explica el hecho acertadamente observado por Stern que una novedad total no atemoriza a la criatura, pero un rasgo nuevo en un objeto familiar le causa a veces espanto: la actitud habitual, evocada y reprimida a un tiempo, le deja sumido en pleno desequilibrio. La actitud distada por las circunstancias puede también estar en total oposición con las posibilidades actuales de la situación. En suma, la desproporción entre el acontecimiento y una cualquiera de las actitudes de las que podría disponer el sujeto, puede llegar a ser tal que su experiencia usual le deje absolutamente sin punto de apoyo.

Si en todos los ámbitos de la actividad el miedo está vinculado a la impotencia para tomar posición y recuperar el equilibrio, es porque su **causa primitiva** es la desaparición de los puntos de apoyo sin los cuales nos resulta imposible estabilizarnos en el espacio, con la ayuda de las actitudes apropiadas. Las primeras manifestaciones del miedo se logran en los bebés dejándoles momentáneamente sin sostén o haciendo que ceda bajo su cuerpo la superficie que lo sustenta.

El propio **adulto**, para jugar con su miedo, no ha sabido imaginar nada mejor que las montañas rusas y el tobogán, que le dan la impresión de verse súbitamente

abandonado por su punto de apoyo. El miedo patológico suele ir cediendo hasta llegar a la agorafobia, miedo a no poder mantener su equilibrio si no tiene cerca algún objeto al que aferrarse en caso necesario.

5. La timidez y la prestancia

Una emoción que tiene afinidad con el miedo es la timidez. En ella hay la misma incertidumbre acerca de la actitud o el porte que se puede adoptar. Los mismos temblores o inseguridad en los movimientos. El mismo desorden en las funciones de postura: hipotonía, distonía y asinergia. Pero los motivos de la timidez son fundamentalmente psicológicos. Es el miedo frente a las personas, o dicho con mayor precisión, es un miedo relativo a **su propio "yo" frente a los otros**.



La timidez se halla en una relación inmediata con las relaciones de **prestancia**; va unida a sus vacilaciones o a su derrumbamiento. La función de prestancia es fundamental, aunque muy sutil en sus efectos, e incluso se manifiesta en deficiencias profundas. Su importancia es capital puesto que responde a las **disposiciones reflejas** que despierta la presencia de otro, fuente de riesgos o eventualidades variables frente a las que es necesario poder reaccionar instantáneamente. Las reacciones de prestancia se confunden con un estado de vigilancia del que resulta el contacto físico de los seres entre sí y que entraña su comportamiento recíproco.

La **excitabilidad** que le es propicia puede también dar lugar a la irritación y a la cólera, si sus efectos se acumulan sin encontrar la manera de aplicarse a manifestaciones adecuadas, o, por el contrario, a la satisfacción y a la alegría, si logran encaminarse libremente

D O S S I E R

hacia actitudes provechosas; es decir, que puede ser punto de arranque de emociones diversas, con arreglo a su mecanismo habitual. El comportamiento de los animales está colmado de esta sensibilidad y de estas reacciones recíprocas, que abarcan desde los hechos de fascinación hasta las manifestaciones que normalmente suscita el encuentro de dos individuos, tanto de la misma especie, como de especies diferentes.

Para cerrar

Así, las emociones proceden de la **actividad postural**. Le dan orientación propia al confundirse con lo postural, lo tónico, que incluye, entre las funciones posturales, las contracciones de todas las vísceras. Efectivamente las reacciones orgánicas y particularmente la actividad contráctil del aparato circulatorio, del tubo digestivo, de la vejiga, de todas las **vísceras** de fibras lisas, tienen una participación tan decisiva en el mecanismo de las emociones como la tienen las variaciones del tono en el aparato muscular de las actitudes y del equilibrio, y cada una de las emociones adquiere su especificidad y signi-

ficación psíquica a través de las actitudes propiamente dichas.

El **lugar que ocupan** las emociones en el comportamiento infantil, la **influencia** que continúan ejerciendo sobre el del adulto, más o menos abiertos o en sordina, no puede ser un simple accidente o una simple manifestación de un desorden. Indican su carácter de reacciones organizadas en el sistema nervioso cuyos centros regulan y coordinan sus manifestaciones.

Queda por analizar su **quehacer en la vida psíquica**, su función dentro del comportamiento humano, ya que las emociones entran en conflicto con las dos formas de actividad que lo ponen en relación con el medio y que le permiten, en consecuencia, adaptarse a él o modificarlo en su provecho: la aptitud para reaccionar a las circunstancias exteriores por medio de movimientos apropiados, es decir, los automatismos y la aptitud para representarse las realidades del mundo exterior. Lo hacemos en el siguiente número de Entre Líneas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Wallon, H. (1979). *Los orígenes del carácter en el niño. Los preludios del sentimiento de personalidad*. Buenos Aires: Nueva Visión (Orig. 1934).

Wallon, H. (1980). *Psicología del niño. Una comprensión dialéctica del desarrollo infantil*. Madrid: Pablo del Río.

Wallon, H. (1984). *La evolución psicológica del niño*. Barcelona: Crítica (Orig. 1941).

Wallon, H. (1985). *La vida mental*. Barcelona: Crítica (Orig. 1938).

E S P A C I O · A B I E R T O

Consideraciones sobre algunas propuestas educativas realizadas por pensadores actuales

En este apartado recojo y comento algunas de las cuestiones que me llaman la atención y me interesan de la reflexión realizada en los últimos años:

- El cuidado (care) tiene una presencia notable en la actualidad: cuidado de uno mismo, cuidado del otro, cuidado de la Tierra. Diríamos que la preocupación y cuidado del otro, se han convertido en virtudes sociales, pues tienen implicaciones, no sólo a nivel personal sino también comunitario y universal.

- Otra cuestión digna de ser señalada es la búsqueda que observamos de un desarrollo de educaciones integrales, que supongan un equilibrio entre el logos y el pathos, entre la razón y los sentimientos, entre razón, sentimiento y acción. Logos y pathos han de darse la mano. Cabeza y corazón tienen que redescubrir que son dimensiones de una misma persona.

- Existe una reivindicación importante de una educación de la honradez ("honestidad" o "integridad").

En el mundo se está dando una corrupción económica escandalosa: los grandes fraudes, como lo son los de las grandes entidades económicas mundiales, con "errores" de miles de millones de dólares y miles de trabajadores perjudicados, o los fraudes de organismos socio-económicos, etc., y las pequeñas corrupciones de cada día, a mano y a vista de todos. Hablamos con cinismo de la corrupción en América Latina o en África como si nosotros estuviéramos libres de culpa.

Por otro lado, hemos de escuchar la competitividad extrema en la que estamos insertos. Estas situaciones

nos ponen en peligro de engañar a nuestros propios compañeros y amigos. Por último, hay que reflexionar sobre los daños que acarrea la corrupción tanto a nivel personal, interpersonal como social: falta de autoestima, pérdida de credibilidad, debilitamiento del tejido social, etc.

Ciertamente hay distintas maneras de combatir la corrupción (medidas legales, técnicas, políticas...), pero creemos que una importante debe ser una educación en la ética de la honradez, porque la honradez, a nuestro entender, como otras virtudes, se debe y puede educar.

- Estimamos que el poner en valor lo cercano (la vida social, la organización del barrio, de la escuela, las comunidades justas) y lo pequeño (el valor de cada ser humano, hacer lo que está en mi mano, lo que deje de hacer yo no lo hará nadie, etc.) son propuestas educativas, viejas como el mundo y de gran sentido común.

Tendríamos que educar para la responsabilidad: cualquier decisión que tomemos, cualquier cosa que hagamos o dejemos de hacer tiene repercusión en nuestras vidas y en las vidas de otros. La indiferencia no es neutra.

- Hay otra aportación interesante que promueve la importancia de la sociedad civil en la educación. No es lo mismo, oír hablar de ciertas cosas que no hacerlo, saber que existen colectivos que luchan por un mundo más justo que no saberlo, etc. Hoy, quizá lo ha sido siempre, es difícil vivir con dignidad y, por ello, para los niños y jóvenes y para todos, es importante conocer y sentir que no hay un pensamiento único, que no todo es corrupción, que no todo es "búscate la vida", que no todos piensan de la misma manera, que hay otros que también están intentando vivir con una mayor "humanidad". Además, actual-

ESPACIO · ABIERTO

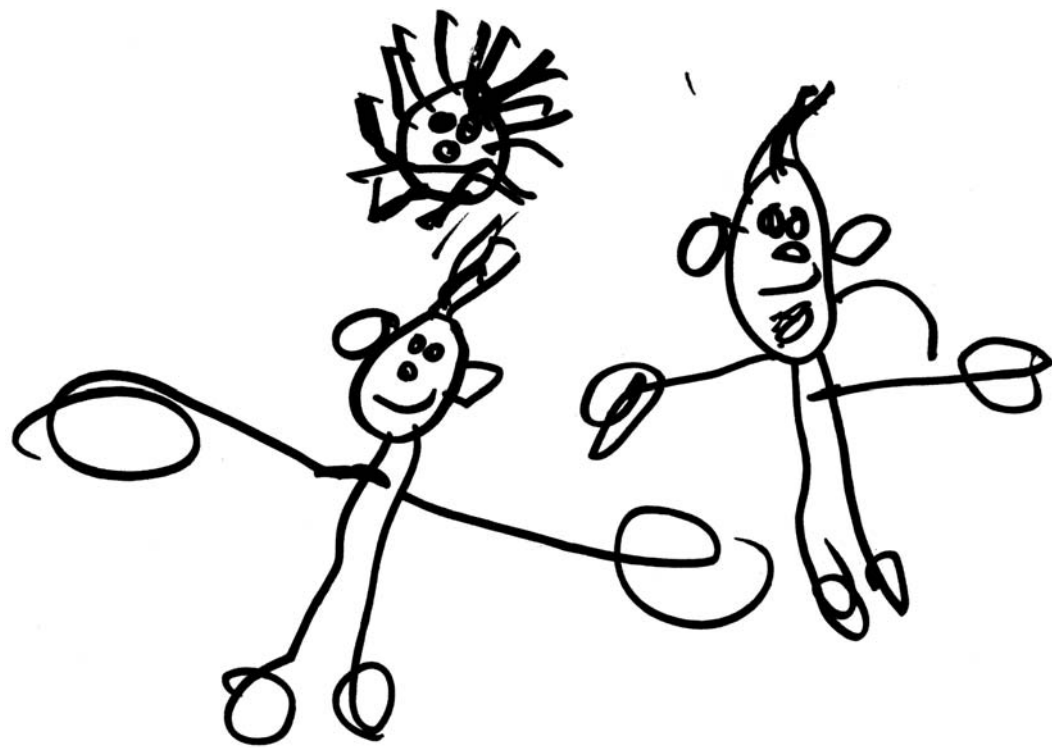
a entrar en su interior, escucharse y escuchar en profundidad y descubrir lo que realmente le da no el mayor placer, sino la mayor dicha.

La injusticia, la irresponsabilidad y la falta de cuidado

Consideramos que en la cultura occidental hemos perdido el sentido integral de nuestro vivir y uno de sus aspectos es la relación con la naturaleza, con la madre Tierra; a pesar de los numerosos grupos ecologistas y los intentos de sensibilización que existen, en la práctica, posiblemente nos cueste comprender esta llamada de unión con la Tierra que nos viene desde otras culturas. Sólo hace falta mirar cómo vivimos esa relación con la naturaleza y las cosas; indudablemente hemos perdido nuestra propia unidad.

Por otra parte, la injusticia y la expropiación de los bienes de la Tierra son tan escandalosas que se hace urgente denunciar el consumismo "salvaje" que pone en grave peligro el desarrollo sostenible y la gestión adecuada del entorno; esto es, los modelos actuales de desarrollo, basados en la explotación desenfrenada de recursos no renovables, amenazan con poner irremediamente en peligro el desarrollo de las generaciones venideras. Este consumismo que nos "disipa" es una manifestación de nuestra insolidaridad e irresponsabilidad.

Igualmente este foco pone de manifiesto el daño personal que supone a los individuos la dependencia consumista y, del mismo modo, cómo las nuevas formas de consumir han alterado la naturaleza de las relaciones humanas, pues estamos reduciendo progresivamente las relaciones directas.



MARC

D O S S I E R

la ayuda psicomotriz entendida como una relación de amor y respeto donde la empatía da la pauta para actuar

MONTSE VALLÈS

Psicomotricista de las escuelas maternas de Els Patufets de Banyoles y El Cel Blau de Girona y del centro psicopedagógico Pauta de Girona.

Los racionalistas se parecen a hormigas que no ven más que su hormiguero, ignorando el cielo que las cobija, la tierra que las contiene, y el hombre que las observa. Ya que creen, vanidosamente, ser los dueños de sus obras y de su destino, sin prever la inundación, el incendio o el pisotón del paseante distraído que los dispersará.

(Louis de Cattiaux)

El año 1991 comencé mi labor de psicomotricista en Escuelas Maternas y en Escuelas públicas habiendo recorrido un largo camino como pintora y monitora de expresión plástica, ideando y realizando talleres con el objetivo de potenciar la creatividad.

En mi trabajo como psicomotricista, fueron creciendo e intensificándose las demandas de ayuda psicomotriz en los centros donde yo asistía. Hasta aquel momento no me había planteado la actividad psicomotriz como un trabajo terapéutico, ya que lo consideraba muy delicado. Pero los casos y mi interés crecían y decidí formarme en Ayuda Terapéutica.

Actualmente formo parte de un equipo multidisciplinar ejerciendo de psicomotricista terapeuta y en el cual atiendo a numerosos niños con dificultades diversas en su desarrollo. Sigo trabajando en la Escuela Maternal con niños cuyas edades oscilan desde los seis meses hasta los tres años. Continúo formándome a través de sesiones bimestrales en un grupo de profundización psicomotricista. En estas sesiones los componentes de este grupo vamos ampliando y compartiendo conocimientos sobre temas que nos preocupan.

Desde hace un año trabajo con Edu, un niño de 3 años, derivado por el neuropediatra, con un trastorno multisistémico del desarrollo (dificultades para el procesamiento de la información, relación y comunicación).

En las primeras sesiones se mostraba distante, con la mirada perdida, conectando de vez en cuando con la mía, otras estaba totalmente ausente, como si viera y oyera cosas que yo no percibía. Corporalmente se mostraba poco armónico, con un caminar tenso, un tono bastante rígido y una cara inexpresiva. Al entrar en la sala pululaba por el espacio: dando vueltas, emitiendo sonidos, pendiente de los zapatos que le había sacado, sentándose sobre el material, rascándolo, mordiéndolo... siempre en contacto con el suelo, nunca trepando.

Edu vivía en su mundo, tenía unos intereses repetitivos y limitados, no se comunicaba.

D O S S I E R

Después de hacer la exploración, manifesté al equipo mi interés por hacer el trabajo de ayuda. Con el grupo de profundización habíamos recabado abundante información sobre el autismo y sus variantes y me sentía con ánimo e interés para afrontar este caso.

En la anamnesis, los padres me explicaron que hasta los 2 años el niño tuvo un desarrollo normal, comenzaba a hablar, comía solo... Poco a poco el niño comenzó a desarrollar manías con la comida y a estancarse en los logros de su desarrollo. A los 3 años hizo una regresión muy fuerte, dejó de hablar, no se inmutaba por nada. Ellos vivían la situación con dolor sin entender qué pasaba. A Edu se le hicieron pruebas neurológicas, todo salió negativo.

Aquel curso el niño empezaba a ir a la escuela ordinaria, y los padres aceptaron hacer el trabajo de ayuda psicomotriz.

Partiendo de la primera observación recomendé a los padres que jugaran con su hijo. Se trataba de trabajar juntos, en la misma dirección, desde el contacto, el afecto, la conciencia de la totalidad corporal. Haciéndole sentir nuestra necesidad de relación, lo importante que él era para nosotros y escuchando todo lo que venía de Edu.

Dentro de la sala, al ver la dificultad de relación visual, la incomunicación verbal y corporal de Edu, el descontrol de las pulsiones y la manera peculiar de vivir el entorno, decidí centrar mi trabajo en observar qué partes del cuerpo estaban más sensibles al contacto.

Descubrí que en los pies tenía gran percepción. Así que inicié el juego en esta zona: presionando, atrapando, empujando, acariciando... utilizando los cojines de espuma como material de presión, el colchón grande para hacer revivir las primeras vivencias que hace el recién nacido. A partir de aquí se instauró una comunicación de contacto que estimuló la relación con la mirada.

Al principio todo comenzaba de forma ritual repitiendo acciones del día anterior y siguiendo pequeñas propuestas durante periodos cortos, siempre desde el contacto. Se empezó a interesar por los rodamientos, acoplamientos, correr, estirar... No controlaba las pulsiones y cuando me agarraba lo hacía con fuerza y fácilmente me podía morder.

Fue a partir de este tipo de trabajo cuando sentí que Edu estaba cambiando. Su trastorno le permitía avanzar en la expresividad emocional, relacional, y quién sabe si en el pensamiento simbólico.

En las primeras sesiones los padres entraban en la sala ya que deseaban ver cómo trabajaba con su hijo. Personalmente no me importaba pero Edu se descontrolaba y decidimos dejar de hacerlo. A partir de este momento utilizábamos, los padres y yo, el espacio de la salida del aula para hablar de la evolución del niño: cómo iba en casa, las mejoras que se iban produciendo dentro de la sesión, etc., contrastando pequeñas experiencias caseras. Cada vez Edu era más capaz de esperar que termináramos de hablar.

Nos pusimos en contacto con su escuela para dar a conocer los procesos que Edu iba presentando y observar así mismo, las dificultades de adaptación en el aula; poder buscar entre todos la manera más adecuada de trabajar con él. El objetivo era incentivar las secuencias interactivas, hábitos, juegos de acción-reacción, de elaboración simbólica de los objetos, para potenciar la expresividad emocional y la comunicación.

Se acordó la necesidad de una cuidadora para Edu en el ámbito escolar. En las reuniones de la escuela que se celebran a principio y final de curso, están asistiendo los padres, la maestra, el EAP, la psicóloga, la cuidadora y yo como psicomotricista.

Edu, en la escuela, va aceptando mucho mejor a los compañeros de clase y participa en diferentes momentos

E S P A C I O · A B I E R T O

comportamiento moral?", "¿es posible enseñar a alguien a ser honrado?", y recogiendo asimismo la pregunta de muchos educadores sobre cómo transmitir valores, pone encima de la mesa una pregunta que aún va más allá y que quizá no nos atrevamos a formular con nitidez aunque esté bien presente en nuestros ambientes: ¿vale la pena enseñar el comportamiento moral?, ¿vale la pena enseñar a ser bueno, solidario, honrado?, ¿nos interesa que nuestros niños aprendan a ser generosos?, ¿triumfarán así en la vida?, ¿serán felices?

Pero, a pesar de estas dudas, que no son nuevas en la historia, muchos, por no decir todos, aspiramos a lo bueno, lo justo, lo libre, lo amable. Para cumplir este anhelo hemos de tener en cuenta las dificultades que tenemos para el logro de una humanidad lo más plena posible y cuáles son los indicadores de dicha plenitud; dificultades y horizonte para un reto educativo. Desde luego creo que se trata de aclarar lo que nos humaniza y lo que nos deshumaniza.

Algunos desafíos para una humanización de nuestras vidas

El individualismo

Los logros del mundo occidental han sido extraordinariamente positivos para muchas de las personas que vivimos en él. Hemos logrado que hacer de la propia vida un proyecto creativo sea una máxima aspiración ética.

Sin embargo, muchas veces parece que el individualismo y la búsqueda de la propia felicidad no nos dejan ver más allá y no estamos siendo capaces de salir de nosotros mismos. Hace poco tiempo escuchaba en una conversación privada a una mujer con una responsabilidad educativa: "Yo soy tan feliz (buena calidad de vida, unos hijos maravillosos, prestigio social, una casa estupenda, etc.) que esos problemas de los que habláis no existen para mí". Si evaluamos esta afirmación desde la distinción

establecida por Esperanza Guisán, (1994, 377-410) entre felicidad solitaria, gregaria y solidaria, podemos interpretarla como expresión de felicidad solitaria e insolidaria. Lo terriblemente duro es que esa señora indiferente somos la mayoría de los bien acomodados de esta sociedad occidental y la indiferencia es una lastra terrible.

En el momento actual, ¿cómo podemos armonizar el deseo personal de autonomía con el compromiso social de solidaridad?

Por una parte, "buscar la felicidad propia es una exigencia moral; ser nosotros mismos, lo que estamos 'llamados' a ser" (Goñi, 2000, 90), y, por otra parte, es una exigencia moral buscar la felicidad de todo ser humano. ¿Seremos capaces de sentirnos interpelados por el derecho de todo ser humano a ser feliz?; ¿Seremos capaces de transmitir la necesidad de tener en cuenta al otro en beneficio de ambos?

La obsesión por la felicidad

Estamos obsesionados por la felicidad, por la felicidad que me atañe a mí sin afectarme la infelicidad de otros. Por una parte, tendríamos que tener claro que la vida de todos los seres humanos plantea necesidades enteramente primarias y básicas que son el criterio determinante de la ética y morales de vergüenza cuando estamos hartos y pedimos más para ser felices.

Además, ilo de la felicidad es tan relativo! ¿Qué pedimos a la vida para sentirnos felices?, ¿todos pedimos lo mismo?, ¿es lo mismo bienestar que felicidad?, ¿hemos guardado el sabor de las pequeñas cosas, de los pequeños placeres y felicidades?, ¿el consumo sin medida nos ayuda a la felicidad?, ¿por qué esta obsesión por la felicidad?

Por otra parte, creo que no estamos sabiendo transmitir referentes en la tradición y en distintas culturas para que cada ser humano, cada niño, niña o joven, aprenda

ESPACIO · ABIERTO

buscar la felicidad del otro: camino de humanización

NEREA ALZOLA

Profesora del departamento de Procesos Educativos de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de la Universidad de Mondragón en el País Vasco.

El espejo del comportamiento ético no es la propia conciencia, sino el rostro de quienes viven con quien actúa.

(J. M. Castillo, 2005)

Cómo ser feliz es la eterna y, al mismo tiempo, nueva pregunta y aspiración para cualquier ser humano, sobre todo para el que tiene fuerzas y el estómago satisfecho para pararse a reflexionar sobre el sentido de la vida y de su vida. Si no se ve un futuro es difícil plantearse el objetivo de ser felices. Los y las que escribimos y leemos este texto estamos entre los que tenemos esta grande y dichosa posibilidad.

Pero he de confesar que ya la pregunta me está molestando bastante por lo obsesiva que está resultando. Por una parte, estamos obsesionados con nuestra felicidad, con mi felicidad y la felicidad de mis más próximos queridos; por otro lado, nuestros próximos son cada vez menos numerosos, pues el desear la felicidad y el bien

de los demás y alegrarse de su éxito se nos hace enormemente costoso. Mucho hemos de querer a una persona para desearle el bien, la felicidad, el éxito, la plenitud; hasta tal punto que creo que el signo inequívoco del amor o de la amistad es ese: el desear lo mejor para la persona amada o amiga y el alegrarnos de su bien.

Sin embargo, muchos creemos y sabemos que cuanto mayor sea el círculo de personas por las que sentimos simpatía, por las que nos sentimos afectados y por las que nos alegremos hondamente por su bien, mayor es nuestra felicidad. Pero esto nos exige mucha generosidad y no sé si estamos viviendo y educando según esta convicción.

En esta reflexión sobre los procesos educativos no podemos ignorar la aportación de muchos pensadores contemporáneos que han hablado de la educación como acontecimiento ético, en el sentido de que el centro de la educación sería no sólo el individuo y su desarrollo, sino el rostro del otro, el responder del otro, basado en un principio de responsabilidad "incondicional" hacia el otro, siendo esta responsabilidad la que daría al ser humano su pleno desarrollo. Como dice Hannah Arendt, el meollo estaría en percibir lo humano en cada otro desconocido.

Muchas personas compartimos una serie de preguntas: ¿cómo podemos construir un mundo más justo?, ¿cómo hacer posible la convivencia pacífica en sociedades plurales y multiculturales?, y parece que queda en un segundo plano, por poco que miremos a nuestro mundo, otra pregunta: ¿qué hemos de hacer para ser felices?, que sin embargo es una pregunta inseparable de nosotros.

Adela Cortina (1993), recogiendo la pregunta clásica "¿puede enseñarse la virtud?", "¿puede enseñarse el

D O S S I E R

dentro del aula; en otros, está con la cuidadora, profundizando, entre otros, en los trabajos perceptivos y de relación.

Este año Edu ha hecho grandes cambios. Sus ratos de conexión conmigo son mucho más largos, sabe pedir lo que necesita con el gesto. Al indicarle que es el momento de recoger, lo entiende y lo hace. Noto que le gusta compartir el juego cuando sigo sus propuestas y se enfada cuando le pongo pequeños problemas, pero suele buscar la manera de resolverlos, o me da un beso para que yo los solucione.

Sus momentos de aislamiento son mucho más cortos, ya no necesita buscar un rincón para aislarse, ahora

desconecta la mirada, pero corporalmente se puede mantener próximo. Emite sonidos que parecen palabras, le escucho y le pregunto qué me quiere decir; otras veces le respondo, si lo que suena va ligado a un gesto que me clarifica la demanda.

Poco a poco va cambiando la expresión de la cara, el movimiento del cuerpo. Hay momentos en que muestra placer, en otros se queda encandilado. Le tomo la mano o el pie, le abrazo (ahora puedo hacerlo) y vuelve a contactar conmigo. En este momento el abrazo no es tan fuerte, tampoco hace daño ni muerde. Cuando se enfada lo manifiesta con la expresión de la cara y presionándome fuerte con las manos.



La ayuda psicomotriz entendida como una relación...

Montse Vallès

D O S S I E R

Trabajamos mucho delante del espejo para que vea sus expresiones y me vea a mí reflejada, animándolo a cada movimiento que hace. Últimamente me pide con el gesto que lo arrastre con la manta. Me demanda que al lanzar la pelota con el pie yo se la devuelva.

Sube algún escalón de la espaldera, acepta el balanceo dentro de la hamaca, pasándose así largos ratos que yo aprovecho para trabajar la tensión-distensión con las manos o los pies para que sienta cómo él mismo conduce la acción de columpiarse.

En este momento su nivel de interacción es mucho más alto, es más expresivo y se interesa por repetir sonidos.

Estoy aprendiendo mucho con Edu; no lo siento como un extraño sino como a un niño que conozco poco. Él me ha aceptado porque sabe que le respeto y que no quiero imponerle nada, sólo quiero que sienta, que relacione el movimiento con la tensión y la distensión, que se dé cuenta de que él mueve cosas, que él y yo somos personas diferentes... Mi objetivo principal es conseguir que Edu haga la demanda, que sea él quien actúe, que entienda cuándo agarra fuerte o lo hace suave, que me mire y se mire haciendo diferentes acciones, que desee salir de su aislamiento porque le interesa relacionarse, compartir un juego...

En ningún momento se trata de adiestrar habilidades, sino de hacer sentir necesidades. Descubrir en qué punto de la evolución está Edu comparándolo con el proceso que hacen los niños de la escuela maternal; me ayuda a situar con facilidad los cambios evolutivos que se van sucediendo y me facilita la capacidad de reaccionar en cada momento. En nuestra relación hay mucho afecto. Es una relación de amor y respeto.

Los padres responden también a esta relación, facilitándome información y ayuda para realizar mi trabajo.

Sienten que su hijo está iniciando una gran apertura y ello contribuye a un progreso beneficioso en la relación familiar.

Soy consciente de la importancia que tiene en mi trabajo hacer y sentir desde el cuerpo. Escuchar en cada momento lo que viene del otro, para poder dar respuesta y reflexionar sobre lo que está pasando y lo que se moviliza.

Mi inquietud por continuar el camino de Ayuda me lleva a buscar respuestas en diversos medios: libros, publicaciones, Internet, etc., localizando gente que trabaje con las mismas dificultades o similares y examinando todo aquello que realizan con el fin de incorporar aspectos que me interesen y puedan ser útiles en mi manera de hacer.

Otro recurso importante en el que me apoyo, con la autorización de los padres, es el vídeo de alguna sesión a lo largo de la terapia, para visualizarlo con el grupo de profundización, contrastando y analizando maneras de hacer y mejorar.

Cuando me planteo mi trabajo de ayuda me sitúo desde el respeto y me pregunto quién tiene derecho a imponer al otro, aunque tenga dificultades, la manera en que ha de hacer y construir su conocimiento; si cada uno aprende de manera diferente y lo que nos interesa es el hacer creativo, en donde acción, sentimiento y pensamiento se van alimentando mutuamente; si este hacer no nace de la imitación sino del deseo de actuar y sentir, estamos hablando de alguna cosa mucho más profunda, íntima y personal que no tiene modelos.

Como decía Dorothy Corkille en su libro *El niño feliz*, "quien valora la conformidad, el pensamiento estereotipado, el orden constante y el acatamiento, difícilmente será capaz de alimentar la creatividad".

D O S S I E R

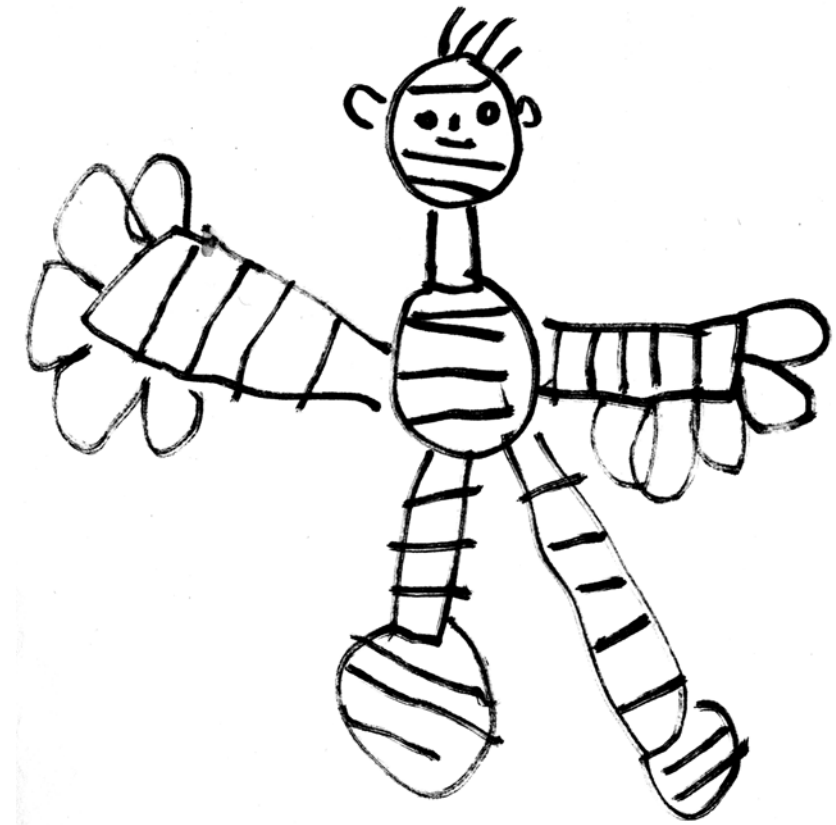
¿Cómo podemos ayudar a hacerle sentir que él como individuo tiene una manera de vivir y relacionarse, unas capacidades o incapacidades que lo hacen especialmente diferente, único, si parece que los educantes necesitamos que repita sólo lo aprendido por imitación?

Winnicott decía en su libro *Realidad y juego* "Vivir en forma creadora es un estado saludable, y el acatamiento es una base enfermiza para la vida".

Me interesa todo lo que tiene que ver con la vida, con una manera de hacer dinámica, trabajando desde

la conciencia de la totalidad corporal y avanzar en la medida en que el niño va abriéndose al deseo. Entiendo que no podemos dar respuesta si no hay una demanda del propio niño para poder avanzar.

Como dice B. Golse, "no hay posibilidad de acceso al lenguaje si no hay al menos el deseo de comunicar. La observación de niños pequeños nos enseña que no adquieren el habla hasta que han conseguido cierta madurez, apoyándose en su necesidad de intercambio con el entorno".



GERARD