lineas

PUBLICACIÓN SEMESTRAL
MARZO 2007
NÚMERO 21
pvp: 5€

REVISTA ESPECIALIZADA
EN PSICOMOTRICIDAD

asociación profesional psicomotricistas

- El papel de las emociones en la vida psíquica, según Henri Wallon
- La psicomotricidad en una escuela inclusiva e intercultural
- La escuela, un lugar de función paterna
- El grupo de Estudio de Terapia Psicomotriz

TRIA

CENTRE DE REHABILITACIÓ HOLÍSTICA

- Fisioterapia
- Psicología
- Logopedia
- Psicomotricidad
- Rehabilitación respiratoria

Equipo de trabajo
Concha Gutiérrez
Ana Valls
Carme Albareda

c/Homer, 11 bis, 1º2ª
08023 Barcelona
Tel. 93 217 83 14

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

Ámbitos de intervención

- Espacio psicoterapéutico
- Espacio psicopedagógico
- Espacio familiar
- Espacio preventivo

TARIQA
PSICOMOTRIU

IOLANDA VIVES I PEÑALVER
Psicòlega clínica, psicomotricista i psicoterapeuta corporal
ESTER RAMOS I PAÜLS
Psicòlega i psicomotricista
LOLA BOSCH I GRAU
Psicòlega 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

Entre Líneas núm. 21 Marzo 2007

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

NOVEDADES MARZO 2007
Temas de salud y de educación
Apropiados para profesionales, profesorado y familias

AEMI
ASOCIACIÓN ESPAÑOLA DE MASAJE INFANTIL

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

Dirigido a:

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

Formación y difusión:

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

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

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

NOMBRE Y APELLIDOS _____
DIRECCIÓN _____
POBLACIÓN _____ PROVINCIA _____
C.P. _____ E-MAIL _____
TEL. _____

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

• **ÁMBITO ESTATAL**
Orden de pago por domiciliación bancaria ☐

BANCO _____ Agencia nº _____
o CAJA *(escriba estos datos del banco o caja en mayúsculas)*
Dirección Banco nº _____ nº _____
Población _____
Provincia _____ Cód. Postal _____
Titular _____

CCC ENTIDAD ☐☐☐☐ OFICINA ☐☐☐☐ DC ☐☐ NÚM. CUENTA ☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐

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

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

• **EXTRANJERO**
Pedir información a APP ☐

(firma del titular)

FORMACIÓN. Estudios realizados _____
Centro de formación _____

Experiencia profesional como psicomotricista
Lugar de trabajo _____ Año _____
Localidad _____ Provincia _____

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

Solicitud de ingreso en la Asociación Profesional de Psicomotricistas

Apellidos _____ Nombre _____ DNI _____
Dirección _____ _____
Población _____ Provincia _____ C. P. _____
Teléfono _____ Fax _____ E-Mail _____

Lugar de trabajo _____
Dirección _____
Población _____ Provincia _____ C. P. _____
Teléfono _____ Titulación _____

CCC ENTIDAD ☐☐☐☐ OFICINA ☐☐☐☐ DC ☐☐ NÚM. CUENTA ☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐

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

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

(firma del titular)

Í N D I C E

"Puerta". Cámara digital Olympus C4040Z; foco 7mm; apertura F/1,8; exposición 1/6 seg.; ISO-200; sin flash.

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

Corresponsales
Elena Herran y Marisa Mir.

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

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

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

Diseño gráfico
Jaume Esteve

Maquetación
Rikardo Acebo

Depósito legal
B-17.092-97

ISSN 1575-0841

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

Edita
Asociación Profesional de Psicomotriscistas

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

número 21 • Marzo 2007

EDITORIAL _____ 4

DOSSIER

El papel de las emociones en la vida psíquica, según Henri Wallon
Elena Herran _____ 5

La psicomotricidad en una escuela inclusiva e intercultural
Crescencia Pastor _____ 14

La escuela, un lugar de función paterna
E. Falcó _____ 19

ESPACIO ABIERTO
El Grupo de Estudio de Terapia Psicomotriz
Isabel Vidal _____ 23

OTRAS TÉCNICAS
La reeducación vocal infantil
Rosamaria Aguadé _____ 27

HEMOS LEÍDO
Personas, cuestiones y una práctica dinámica
Manel Llecha _____ 30

INFORMACIONES _____ 33

asociación profesional de psicomotricistas

E D I T O R I A L

Elena Herran nos dice en su artículo sobre las emociones, del que ya publicamos la primera parte en el nº 20 y con el que continuamos en este número, lo importante de su expresión para el bienestar de la persona.

Es un tema que, en estos momentos en que vivimos, está cada vez más considerado tanto en las disciplinas de psicología como de pedagogía. En psicomotricidad es un aspecto que las y los psicomotricistas cuidamos con esmero ya que en muchas ocasiones la falta o el exceso expresivo son debidos a un desequilibrio emocional.

Creemos muy importante que se lea y escriba sobre esta cuestión, para no caer en fáciles simplificaciones. A veces algunas de las emociones que sentimos son mal vistas o mal interpretadas y, si ahondamos en el tema, nos daremos cuenta que todas son necesarias para el buen desarrollo y equilibrio de la persona. A menudo tipificamos como buenas unas y como malas otras: Tipificamos la expresión de la alegría, la serenidad y la sorpresa como buenas, mientras que consideramos a la tristeza, la cólera, la angustia, el miedo y la timidez como malas, cuando unas y otras son necesarias para canalizar los sentimientos y los impulsos internos que nos harán tener un equilibrio psíquico y físico, ya que si no expresamos nuestro mundo interior, enfermamos con graves consecuencias físicas. El cuerpo es sabio y canaliza el malestar a través de la enfermedad; desarrolla un síntoma que hará que la persona busque ayuda para solucionar su trastorno. Muchas veces la enfermedad es provocada por la falta de exteriorización de lo que se siente y se piensa, entonces nuestro sistema inmunológico se resiente y nuestros órganos vitales se deterioran.

En muchas ocasiones esta falta de expresión emocional es debida a la cultura, a la educación que recibimos y a nuestros condicionamientos culturales; por ejemplo, a los niños cuando lloran se les dice que eso no lo tienen que hacer, que es cosa de niñas. Aquí se juntan dos prejuicios, el de expresar una emoción y el de género; el sexo masculino ha de mostrarse más fuerte en la expresividad emocional.

El control emocional puede dar la impresión de ser más libres y de ejercer plenamente nuestra libertad, pero nuestros actos y pensamientos se dan gracias a nuestras propias emociones: actuar y pensar están sumamente ligados.

Creemos que es una cuestión apasionante sobre la que últimamente se está escribiendo mucho e, incluso, integrando en los currículos escolares. Una cuestión importante para poder cambiar maneras de entender las relaciones humanas.

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 19 • Marzo 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 Àngel 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

número 20 • julio 2006

DOSSIER: **Las emociones: Teoría e intervención psicomotriz**
- Juega con nosotros, un proyecto dinámico y amplio que abre posibilidades educativas
  Iolanda Vives
- Las emociones según Henri Wallon
  Elena Herran
- La ayuda psicomotriz entendida como una relación de amor y respeto donde la empatía da la pauta para actuar
  Montse Vallés

ESPACIO ABIERTO
- Buscar la felicidad del otro: camino de humanización
  Nerea Alzola

OTRAS TÉCNICAS
- Kynesiología, ¿puede ayudar al psicomotricista?
  Jordi Recio y Anna Mª Mataró

HEMOS OÍDO
- Escuchando a Bernard Aucouturier
  Manel Llecha

NORMAS DE COLABORACIÓN

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

D O S S I E R

el papel de la emociones en la vida psíquica, 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.

Una vez sentado que las emociones proceden de la actividad postural, queda por examinar el papel que le reservan a la vida psíquica. Abordamos la tarea desde la perspectiva psicogenética y dialéctica walloniana, asumiendo su rigor y complejidad, a la espera de una mejor comprensión de lo que vemos vivir y vivimos en la sala de psicomotricidad. Veámoslo.

El tono

El tono se diversifica según dos conjuntos de condiciones: el equilibrio dinámico de sus centros reguladores y las necesidades del movimiento y de la acción, tal y como apuntan la realidad clínica y su papel psicogenético. Así el tono, junto al equilibrio del cuerpo en cada una de sus partes y en su conjunto, asegura alternativa o simultáneamente el punto de apoyo necesario para la ejecución de cada movimiento, mantiene la progresión de éste etapa tras etapa mediante la actitud adecuada, dosifica su resistencia a los obstáculos y prepara su impulso para el momento propicio. Lo vemos más claro si imaginamos a un corredor saliendo tras prepararse para su carrera, o a un bailarín que se dispone a realizar una pirueta.

El tono no sólo se ha diferenciado del movimiento propiamente dicho para imprimirle más estabilidad, elasticidad, fuerza explosiva, diversidad y precisión, sino que al mismo tiempo, ha desarrollado la capacidad de oponerse a propio movimiento poniendo en su lugar una actitud; inmovilidad no pasiva sino eminentemente activa.

La patología lo confirma. En la catatonía esta disociación es muy evidente: el cuerpo conserva en ocasiones las más complicadas y deformadas actitudes, sin que el sujeto pretenda modificarlas. Incluso en estado normal una distracción súbita y total puede hacer que mantengamos durante algunos instantes una actitud previa, que en este momento ya ha perdido su objeto. Es decir, una actitud puede cerrar la vía a un acto diferente de ella misma como acontece en determinados casos de desagregación motriz –demencia precoz– o en ciertos estados de perplejidad.

D O S S I E R

En definitiva, es a través de una actitud adecuada de observación o de reflexión, cuando la reacción inmediata a un estímulo actual puede ser mantenida en suspenso para examinarla: el automatismo cede paso a la representación.

Actitud y representación

La formación de una representación es mucho más que el simple resultado de una actitud o la simple réplica de las impresiones recibidas por los sentidos. En esta formación colaboran, entre otros factores, nociones, técnicas como el lenguaje, que presuponen un cierto estadio de civilización y ante todo, la vida social. Proporcionan los escenarios en los que la acción es tan inevitable y constante que a menudo ignoramos su existencia. Por ejemplo, "rollito de primavera" puede ser una impecable metáfora infantil de la envoltura con tela y arrastre a la que con frecuencia recurrimos en la sala y que, más allá de las circunstancias de su emergencia –demanda, señalización, etc.– informa de ciertos hábitos y preferencias culinarias de la criatura que la utiliza.

En la infancia la percepción de las cosas comienza a operarse dependiendo de las actitudes que éstas suscitan en la misma criatura. La calidad de las correspondientes excitaciones será significativa, a la vez que lo serán igualmente, las necesidades y disposiciones de la propia criatura en el momento concreto. En principio, la criatura toma conciencia de las realidades exteriores a través de sus propias actitudes. Más adelante ya convertida en persona adulta, a menudo, debe insistir en una actitud para obligarse a realizar mentalmente una situación, de modo pueda tomar conciencia de ella, a la vez que de sí misma. Algo así como ponernos en "pause" mientras recuperamos el sentido de la situación y nos reubicamos en ella. Evidentemente este tipo de imágenes tiene una fuerte dosis de afectividad, que es precisamente lo que ha permitido a estas imágenes apoyarse en la vida psíquica y añadir su circuito al de los simples automatismos.

Las actitudes específicas de cada una de las emociones imprimen sus correspondientes formas diferenciadas en la propia afectividad, además de motivos de conciencia en la conducta. Es decir, al bienestar o malestar concreto inherente a la emoción determinada, asociamos su luz o sombra correspondiente en el plano conductual, condicionándolo. Las manifestaciones actitudinales son esencialmente expresivas. Resultan inexplicables si se vinculan a la vida de relación, ya que se oponen al desarrollo correcto de sus automatismos y sólo pueden desplegar sus efectos suspendiendo los de la actividad exterofectiva.

Las actitudes poseen un indudable valor plástico y demostrativo correspondiente a una función expresiva autónoma, hecha de una materia distinta a la de los actos de objeto exterior. Originariamente son el modelado del organismo por sus propias disposiciones; esencialmente actividad propioceptiva procedente de las funciones de postura. Las emociones son su realización mental al obtener de ellas impresiones de conciencia. Volviendo al ejemplo anterior, solicitar

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

Joan Manuel Gisbert (texto) y Alfonso Ruano (ilustraciones): "El guardián del olvido". Ediciones SM. Madrid, 1990.

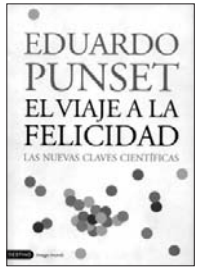
Es un cuento muy ingenioso que narra de forma pausada cómo un niño descubre al guardián y la mansión de las cosas olvidadas y cómo su curiosidad le lleva a conocer cosas nuevas. Cuando se pierde un objeto sólo se puede encontrar en una casa, la del guardián del olvido. Allí fue Gabriel con su amiga Analisa para buscar su peonza.

Los autores nos sumergen en una atmósfera extraña y misteriosa para una enigmática historia. Un texto cuidado dotado de unas preciosas ilustraciones.

ENSAYO

Eduardo Punset: "El viaje a la felicidad. Las nuevas claves científicas". Ediciones Destino. Barcelona, 2005.

La búsqueda de la felicidad es una de las grandes aventuras humanas. Tal como explica E. Punset en el prólogo, el viaje a la felicidad acaba de empezar y su final es incierto: "Hace un poco más de un siglo la esperanza de vida seguía siendo de treinta años: lo justo para aprender a sobrevivir, si se contaba con la suerte, y culminar el propósito evolutivo de reproducirse. No había futuro ni, por lo tanto, la posibilidad de plantearse un objetivo tan insospechado como el de ser felices. Ésta era una cuestión que se aparcaba para después de la muerte y dependía de los dioses. La revolución científica ha desatado el cambio más importante de toda la historia de la evolución: la prolongación de la esperanza de vida que ha generado más de cuarenta años redundantes –en términos evolutivos–. Por primera vez la humanidad tiene futuro y se plantea, lógicamente, cómo ser feliz aquí y ahora. La gente se ha sumergido en esas aguas desconocidas, prácticamente, sin la ayuda de nadie. Ahora la comunidad científica intenta iluminar el camino."



Este libro es una lúcida y apasionante aproximación a la felicidad y sus condicionantes: las emociones, el estrés, los flujos hormonales, el envejecimiento, los factores sociales, económicos, culturales y religiosos... Una indagación que nos desvela los más recientes descubrimientos científicos en torno a este tema, y que en su capítulo final nos propone la fórmula de la felicidad.

(Texto tomado de la contraportada)

INFORMACIONES

FORMACIÓN · EN · PSICOMOTRICIDAD

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

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

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

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

MASTER EN INTERVENCION PSICOMOTRIZ EDUCATIVA • UNIVERSITAT DE BARCELONA
Formación presencial y semipresencial
Referente: Montse Costa. Tel: 934035010

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

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

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

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

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

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

DOSSIER

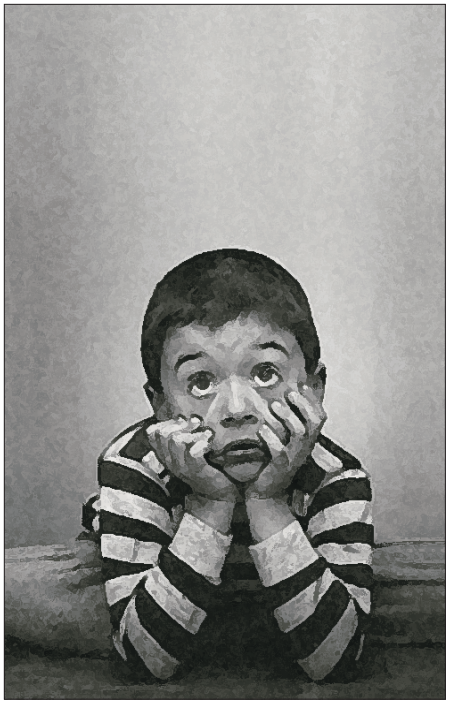
en la sala de psicomotricidad "rollito de primavera", además de conocimiento sobre la comida china, informa de la relación de similitud establecida entre la forma de ambas realidades y de su actitud favorable tanto hacia ese tipo de comida o a sus circunstancias, como a la actividad de arrastre que pretende actualizar al solicitar volver a jugarla.

La función de la emoción

Las emociones poseen en el aparato nervioso centros para coordinar sus efectos en los distintos sistemas, a la vez que son inoperantes o nocivos, incluso, sobre el mundo de las cosas. La razón es que corresponden a otro tipo de relaciones cuyo desarrollo en la especie humana ha llegado a asegurarle medios de acción privilegiados. La investigación neurocientífica actual así lo confirma: emocionarse es el comportamiento más humano de todos y el que ha dado lugar a todos los demás.

Mientras que a la diversidad de circunstancias debería bastarle como réplica la diversidad de los automatismos, las emociones han añadido la diversidad de las reacciones afectivas perfeccionando sus propios medios de expresión y aunque pertenecen a un medio distinto del puramente físico, despliegan sus efectos en otro plano, el psíquico. Su naturaleza arranca expresamente de su rasgo esencial: su extrema contagiosidad; implican relaciones interindividuales, dependen de relaciones colectivas y el medio que les corresponde es el de los seres vivos.

Las manifestaciones de estos sistemas expresivos presuponen desde el origen la capacidad de experimentar su significado. Esta relación inmediata del movimiento y de la sensibilidad es el rasgo esencial de la actividad tónica, que es la materia de la que están hechas las emociones. En ella se suscitan espasmo y sensación, y se alimentan mutuamente sin intermediarios mediante una especie de identidad y de reciprocidad iniciales.



D O S S I E R

La conciencia en sus comienzos se confunde con la acción a la vez como efecto y como estimulante y de este modo se convierte también en su objeto o finalidad más próxima. Al estar específicamente unida a la función postural, sigue todas las variaciones, aunque a la inversa, llega a ser su motivo y puede suscitarlas u orientarlas. Cualquier diferenciación de una entraña una diferenciación de la otra. Aunque sus manifestaciones se compliquen, no por ello deja de subsistir el nexo. El ejercicio agudiza su sensibilidad recíproca. De este modo se desarrollan reacciones bipolares que mantienen su íntima unidad aunque pertenezcan a series que se van diferenciando paulatinamente. De hecho, muchas veces no sabemos si estamos bien porque sonreímos o sonreímos porque estamos bien.

Ser fisiológico y ser psíquico

Las teorías intelectuales y periféricas muestran nuevamente su insuficiencia a la hora de explicar las emociones evolucionadas y diversificadas: apuntan una aparente dualidad del plano visceral y del mental, pero ante la realidad emocional resultan igualmente arbitrarias e ininteligibles. Esperemos que las neurociencias las reformulen. Las emociones, se manifiesten más imaginativa o más orgánicamente, solo existen a través de su constante oscilación entre lo físico y lo psíquico. Una modificación visceral sin repercusión afectiva no se parece en nada a una emoción. El factor afectivo implica efectos generalizados que se suscitan de un dominio al otro, por lo que una vez despierta la emoción se alimenta de sus propios efectos, olvidando a veces su origen.

Los arrebatos de la cólera, por ejemplo, no tardan en sustituir la noción de su motivo inicial por la simple conciencia de los diversos espasmos que les corresponden, de las actitudes más o menos dramáticas, de las imputaciones más o menos imaginarias que surgen de ellos, lo que puede tener según la fase de acceso, el doble efecto de llevarlos hasta el paroxismo o de provocar su resolución. A veces después del arrebato, nos cuesta desprendernos de la rabia o la ira, aunque mentalmente nos digamos lo contrario. Incluso, provocarnos una sacudida puede ayudarnos a cerrar el episodio. Incluso en las emociones más sinceras o en las más amargas, se observa una especie de complacencia en el padecimiento y en el desarrollo de sus manifestaciones como si se pretendiera vivirlas a modo de espectáculo. ¡Cuántas veces ante el espejo físico o el de los otros nos regodeamos interpretando nuestro drama particular!

Ese narcisismo emotivo también se observa cuando la intención se halla manifiestamente ausente y, además, aumenta cuando la conciencia se obnubila y obvia estar efectivamente unida al principio mismo de las emociones. Por ejemplo, las lamentaciones del dolor se mantienen exuberantes y matizadas cuando subsisten en exclusiva en la actividad psíquica o cuando las reacciones del sujeto no revelan más que una conciencia puramente vegetativa.

Esta autosensibilización explica que esos efectos diferenciados se conviertan en signos ante los que la persona reacciona cuando los ve aparecer en los demás, incluso sin querer, pero no puede explicar sus condiciones de existencia.

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

A S O C I A C I O N E S · D E · P S I C O M O T R I C I D A D

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

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

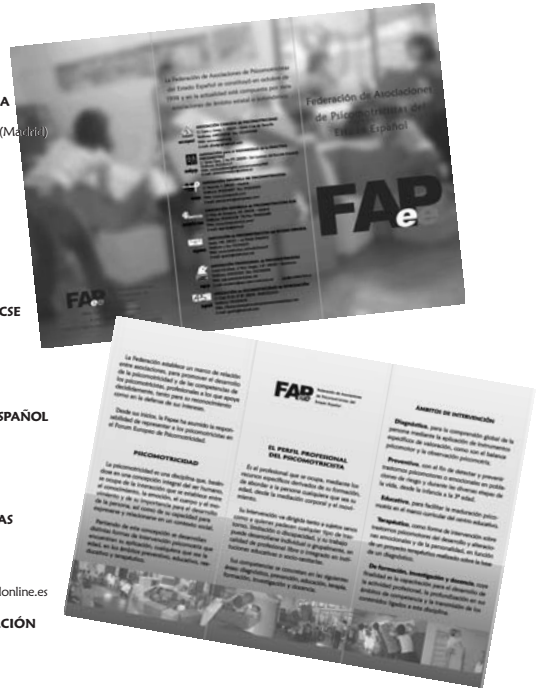
ASOCIACIÓN ESPAÑOLA DE PSICOMOTRICISTAS
C/ Bayona, 1. 28028 – Madrid.
Teléfono: 913614097 Fax: 913614553
Web: www.psicopraxis.com
E-mail: psicopraxis@psicopraxis.com

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

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

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

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



Federación de Asociaciones de Psicomotricistas del Estado Español

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

pacio, los objetos y la intervención del adulto a este desarrollo. Un equilibrio dinámico en el que el niño va construyéndose, va conformando su identidad con la presencia e intervención del adulto. En palabras de Carles Font en las jornadas antes mencionadas, "si en la sala hay calma psíquica el niño puede decirse a sí mismo y puede ser dicho por el adulto". Entiendo por ello que la acción del niño cobra sentido para el adulto y la acción del adulto cobra sentido para el niño.

Recapitulando: la claridad de los espacios de intervención (entendiendo por "espacio de intervención" tanto la dimensión física: espacio físico, objetos y material como la dimensión relacional), puede permitir la progresiva construcción del estado de calma psíquica. Éste a su vez paralelo, simultáneo e imbricado en la construcción de la calidad de la relación. No debemos olvidar que tanto una cosa como la otra responden a conceptos y que el niño responde, bajo mi punto de vista, a una unidad, a una realidad compleja más allá de las aproximaciones que podamos hacer a través del lenguaje.

Esta calma psíquica en la que se despliega la calidad de la relación contiene: la seguridad del niño de que en su expresividad motriz podrá expresar sus angustias sin que se le retorne una imagen de culpabilidad excesiva, así como que podrá expresar el placer de la acción y la relación retornándosele una imagen de reconocimiento por ello. Contiene también la frustración en el grado necesario para construir la ausencia, la espera y la anticipación. Asimismo contiene también la competencia del psicomotricista para "leer" la expresividad motriz del niño y actuar en consecuencia. Y, finalmente, la capacidad del psicomotricista de contener razonablemente las propias resonancias emocionales. En todo este conjunto de condiciones cabe el vector terapéutico: puede suceder una circunstancia en el medio educativo y preventivo, cuyas características puedan relacionarse y/o identificarse con el medio terapéutico.

Todo con la debida prudencia. Al fin y al cabo no dejamos de tratar fenómenos complejos a los que damos carta de existencia a través del lenguaje. El fenómeno, lo sucedido, podemos considerar que está más allá de la imagen que de él construyamos mediante el lenguaje. En el marco de la pedagogía sistémica a veces afirmamos que hay tantas realidades como personas que las perciben, sin embargo, yo creo que es prudente, útil y necesario disponer de un dispositivo que nos permita "leer" con un mismo código la expresividad motriz del niño, a fin de poder intervenir con él de un modo coherente. Posiblemente no puede ser de otro modo: en un ámbito incoherente se me hace difícil imaginar claridad en los espacios de intervención o la construcción de la calma psíquica o la calidad de la relación. En un ámbito de estas características creo que no es esperable la aparición de un vector terapéutico.

Ya para terminar, en cualquier caso lo que dará carta de validez a la intervención con el niño va a ser su evolución, su acceso a un nivel razonable de bienestar en la existencia, es decir, la percepción gratificante de sentirse vivo y en relación con el mundo.

Así, se suele oponer todavía en tantas teorías psicológicas el individuo a la sociedad, como si en su estructura actual no fuera un producto de la vida social. Nada más lejos de la realidad. Ciertamente el ser humano fisiológico poseía un sistema funcional –la actividad de la postura– capaz de dar lugar al desarrollo de las emociones, pero ese sistema no hubiera encontrado la razón de superarse a sí mismo si el ser social no hubiera estado fundido con el ser fisiológico.

La existencia en grupo, la reacción simultánea a las mismas situaciones y los contactos recíprocos han confundido las sensibilidades entre sí gracias a las reacciones y a las manifestaciones comunes. Muy rápidamente esas reacciones, incluso suscitadas por el acontecimiento en un solo individuo, han adquirido la fuerza de provocar el correspondiente complejo afectivo-motriz en todos los individuos presentes gracias a una especie de contagio mimético.

Uniformidad de actitud y unidad de conciencia

Así las emociones, al asociar a varios participantes –alternativamente iniciadores y continuadores– llegaron a constituir un sistema de incitaciones interindividuales, que ha podido diversificarse con arreglo a las situaciones y a las circunstancias, a la vez que a las reacciones y la sensibilidad de cada participante. La mayor seguridad o la mayor potencia imprimidas al grupo por la coincidencia y la simultaneidad de las reacciones individuales han hecho que el factor utilidad jugara un rol cada vez más decisivo en esta evolución de las emociones. Han llegado a convertirse en una especie de institución.

Numerosas ceremonias de pueblos primitivos y no tan primitivos –desde el canto al sol o a la lluvia hasta los funerales, los mítines, el fútbol o los conciertos musicales– son conjuntos de simulacros cuya finalidad palmaria es suscitar en todos los participantes, mediante las mismas actitudes y los mismos gestos, la misma emoción, soldarlos a todos en una especie de individualidad superior, prepararlos para la misma acción. Y el resultado no ha podido ser otro que el de uniformizar en cada caso las manifestaciones individuales y diversificarlas según los casos, dando de este modo origen a sistemas coherentes de emociones.

En las emociones subsiste un cierto ritual que es fácil constatar cuando la ausencia de autocontrol las deja en una especie de disposición de regreso a su origen. Es lo que se produce en los individuos primarios o bajo la impresión de circunstancias desconcertantes. Los ritos emocionales no sólo subsisten, sino que incluso se han perfeccionado hasta límites insospechados en nuestra vida contemporánea. ¿Cuál es si no el secreto del éxito televisivo? Toda emoción que se exterioriza mantiene su poder de contagio. Ejemplo de ello son los miedos pánicos, así como el modo como se propaga la alegría o la cólera. Su contagiosidad es proporcional a su autenticidad.

Emociones y vida social

La cohesión de reacciones, de actitudes, de sentimientos, que las emociones son capaces de

realizar dentro de un grupo, explica el papel que han debido jugar en los primeros tiempos de las sociedades humanas.

Todavía hoy, las emociones son el factor que crea el público; algo que, a través de una especie de consentimiento general, escapa al control de cada cual y anima a la multitud. Suscitan arrebatos colectivos escandalosos para la razón individual. Tienen efectos instantáneos y totalitarios que contrarían la razón. Su terreno propicio son las situaciones en las que no hay relaciones organizadas, técnicas, conceptuales entre las personas. Son propias de las épocas en las que la acción colectiva y el ofrecimiento global de sus esfuerzos debían suplir la indigencia de los medios técnicos, de los instrumentos intelectuales o de las relaciones ideológicas, ante la inminencia de una situación.

La participación mutua que establecen entre todos es, sin duda, la primera forma de los intercambios psíquicos y la condición de las diversas relaciones de solidaridad que pueden instituirse entre los miembros de un grupo. Así es, por otro lado, como la criatura, totalmente desprovista de medios frente al mundo exterior, dispone al menos de reacciones expresivas propias para suscitar, con arreglo a sus necesidades, la asistencia de los demás.

Emociones y vida intelectual

La vida intelectual presupone la vida social. Sus instrumentos indispensables, entre los que cabe destacar el lenguaje en primer lugar, implican la existencia de un medio humano en el que ha sido necesario que se elaboraran para ser comunes a todos. La vida emocional figura entre sus condiciones iniciales, al ser el primer terreno de las relaciones interindividuales de conciencia. Con la emoción surge una actividad que ya no es respuesta directa del organismo a los estímulos del medio, sino configuración plástica del aparato psicomotor propiciada por situaciones exteriores.

En la medida en que la diversidad de las circunstancias conduce a la emoción a diferenciarse en sistemas de actitudes y en realizaciones mentales diversas, se halla en el punto de arranque de la actividad representativa, que no hay que confundir con la mera actividad de los sentidos. A ella superpone, en efecto, toda una serie de discriminaciones entre esquemas, símbolos, imágenes e ideas, cuyo principio es la necesidad de tomar posición frente a lo real. Aunque persistan momentos o situaciones difusas, la discriminación persiste aún unida a un elemento ajeno dando lugar a errores perceptivos o de conciencia, de ahí el abanico de interpretaciones de lo real.

A esta misma actividad de postura o de tono de la que surge la emoción cabe referir también lo que se ha convertido en el instrumento especializado del lenguaje: la palabra articulada. Las modulaciones de la voz, los sistemas implosivos y explosivos que corresponden a las consonantes procede manifiestamente de ella. Buena prueba de ello son las perturbaciones de elocución que entrañan las perturbaciones de las funciones de tono. ¿Acaso ha sido también la emoción la que

de la práctica psicomotriz y de un modo especial la “finesa” (el término es catalán, me refiero al dominio del oficio, de la profesión), del discurso de Josep Rota, la claridad y la capacidad de llegada, de comunicación del de Carles Font y la concreción y el rigor profesional de Olga Vicente.

Creo que continúa teniendo vigencia la definición de los ámbitos de intervención psicomotriz como el educativo y preventivo por una parte y por otra, el terapéutico. El educativo y preventivo, dividido a su vez, en las modalidades educativa y preventiva (en gran grupo generalmente), y de intervención en grupo de ayuda psicomotriz (en pequeño grupo y con niños en los que se detectan dificultades en el proceso madurativo). Y la modalidad terapéutica que, aun partiendo de unos mismos fundamentos en cuanto a concepción del desarrollo del niño, supone un dispositivo específico de detección e intervención, a la vez que su espacio de intervención suele estar fuera de la institución escolar.

Los fenómenos humanos, las relaciones humanas, sin embargo, pueden ir más allá de las acotaciones y definiciones, y en la medida en que se establezca una calidad de relación o una relación significativa entre el niño y el psicomotricista pueden suceder en el ámbito educativo y preventivo situaciones: producciones, intervenciones y evolución del niño que podemos asociar al ámbito terapéutico. No obstante, creo que es prudente sostener siempre el carácter específico de cada espacio de intervención y favorecer siempre, lógicamente, el acompañamiento del desarrollo del niño y/o la superación de la dificultad.

Estas situaciones que podemos asociar al ámbito terapéutico me dan pie para introducir el siguiente concepto: el vector terapéutico en la práctica educativa y preventiva. Obviamente se trata de una metáfora, realmente afortunada en mi opinión. En física hay magnitudes como la fuerza que pueden tener una expresión vectorial; es decir, se pueden representar como un vector definido en unas coordenadas de espacio y tiempo. Siguiendo con la metáfora, podríamos decir que en el espacio y tiempo de la sesión de práctica psicomotriz educativa y preventiva puede haber una fuerza –un vector- cuya naturaleza también es propia del ámbito terapéutico. No olvidemos que todo esto son metáforas y que es el “aquí y ahora” conformado y sostenido por la relación entre niño y el psicomotricista, lo que va a permitir y/o facilitar, o no, la evolución, los cambios y la superación de la dificultad en una suerte de “magia” o de “sentido común”.

Entendidas las relaciones humanas como fenómenos complejos, creo que es razonable acercarnos a ellas con prudencia y humildad: con el deseo de entenderlas y con la certeza de no poder hacerlo en su totalidad.

Definidos los ámbitos, los espacios, constatada la posibilidad de la existencia de los vectores terapéuticos, lo que debe conformar el medio: el ámbito de la sala y el propio estado del niño, es la calma psíquica, que se manifiesta a través de la calidad de la relación.

La calma psíquica no es un estado estático sino dinámico. Constituye un equilibrio entre el desarrollo del niño y el ajuste del tiempo, el es-

H E M O S · L E Í D O

personas, cuestiones y una práctica dinámica

MANEL LLECHA

Psicomotricista y miembro del Consejo Editorial de Entre Líneas

La práctica psicomotriz se ha ido presentando a lo largo de los años como un discurso abierto, dinámico y, a la vez, no exento de rigor. Por discurso abierto entiendo aquel que fundamentándose en unos principios o unos criterios básicos contiene la flexibilidad suficiente para dar cabida a intervenciones aparentemente "distintas", es decir, generadas por la propia especificidad de cada psicomotricista. En mi opinión esta condición de discurso abierto es una de las características que convierten la Práctica Psicomotriz Aucouturier (en adelante PPA) en una modalidad de intervención especialmente atractiva.

Cuando se definen los principios de acción (1) en que se fundamenta la PPA queda constituido un marco abierto donde cabe una pluralidad de intervenciones que contienen a su vez su rigor, su sentido. En este marco quiero tratar de tres conceptos o cuestiones: 1. La definición del marco o espacio de intervención educativo/preventivo y terapéutico. 2. El vector terapéutico en la práctica educativa y preventiva. 3. El concepto de calma psíquica.

Asocio estas tres cuestiones a otros tantos psicomotricistas: Carles Font, que trató el concepto de calma psíquica en las últimas jornadas de reflexión "Psicomotricidad y escuela" en marzo de 2006; Josep Rota, quien a menudo hace mención del vector terapéutico en la práctica psicomotriz educativa y preventiva; y Olga Vicente, quien en una ocasión –eran los momentos iniciales de mi itinerario de formación- incidía en la conveniencia de la definición, de la claridad de los ámbitos de intervención educativo/preventivo y terapéutico. Creo, y me gusta que sea así, que la asociación de concepto y persona procede del vínculo emocional y/o afectivo que se crea en un proceso de formación y de aprendizaje. Cosa que, por otra parte, no debe sorprendernos, dado que es este vínculo el que sostiene y caracteriza la calidad de la relación. Esta emoción, a su vez, impregna, sostiene y caracteriza el espacio de intervención en nuestro trabajo con los niños en la sala. Quiero destacar y agradecer las aportaciones de estas tres personas en el desarrollo

(1).- Pilar Arnaiz Sánchez, Marta Rabadán Martínez y Iolanda Vives Peñalver los explicitan en la página 91 y siguientes de su libro "La psicomotricidad en la escuela. Una práctica preventiva y educativa" editado por Aljibe en 2001.

D O S S I E R

ha hecho de intermediario entre ellas y la palabra? ¿Se ha desprendido el grito de la mímica emocional para convertirse en el signo cada vez más autónomo del pensamiento?

Poco importa que se admita esta teoría entre todas las posibles. En realidad no es necesario presuponer una filiación unilineal. La emoción ha podido trasladar la actividad humana a otro plano en el que no es preciso que todo se explique partiendo de ella. Dado que tan pronto como ha surgido esta posibilidad, un nuevo modo de vida hasta el momento inexistente, pone en funcionamiento todo cuanto el medio o el organismo pueden ofrecerle en forma de otras condiciones que se han convertido de ahora en adelante en adecuadas. De forma que la realidad se va enriqueciendo de etapa en etapa, sin que cada una de ellas sea estrechamente reductible a las precedentes.

De hecho, las emociones, sistemas de expresión, están todavía muy lejos de constituir un lenguaje, un sistema de representación en sentido estricto. Las emociones en su acción arrastran la participación total del individuo, no dejan que subsista ni sentimiento ni pensamiento alguno que puedan serles ajenos, lo absorben y concentran en el interés del momento, anulan gradualmente todo lo que no pueden incorporar y terminan incluso, reduciéndose, en determinados casos de paroxismo, a la mera conciencia de su tumulto orgánico. De manera que ni son un sistema ni una actividad simbólica pura. En lugar de servir para evocarlas o para combinarlas, pueden limitar e incluso llegar a sofocar el juego de las representaciones, y a la inversa, concederles su sitio cuando no se imponen a ellas. Entre ambas –emoción y representación– hay antagonismo e incompatibilidad. ¿Qué mejor manera de relativizar una preocupación sincera que compartirla afortunadamente?

El papel de las emociones en la vida psíquica, según Henri Wallon — Elena Herran

El mejor modo de reprimir una emoción es representarse con precisión sus motivos y su objeto, es contemplarla a modo de espectáculo o sencillamente sumirse en una meditación cualquiera. La emoción del miedo o de la cólera se disipa cuando el sujeto se esfuerza en definir sus causas. Un dolor físico que nos empeñamos en traducir en imágenes pierde parte de su aguijón orgánico. Cuando conseguimos hablar de un dolor moral, este deja de ser lancinante e intolerable. Hacer de un dolor una creación literaria, plástica, etc. es un medio de sustraerse a él, de ahí la locura del artista o, incluso, la eficacia terapéutica del arte.

Antes de terminar

Las emociones se sitúan entre los automatismos y la actividad intelectual, manteniendo con ambos una doble relación de filiación y oposición. Surgen de la actividad tónica o función muscular que se ha diferenciado del movimiento propiamente dicho para imprimirle mayor resistencia y precisión, aunque ocasionalmente también para oponerse a ella en forma de actitudes suspensivas. Han desarrollado sistemas de reacciones demostrativas que suplantan la acción directa sobre el mundo exterior o que comprometen su ejecución. Siendo, por otro lado, aquello que inicialmente ha sido capaz de realizar entre los individuos la unidad de actitud y de conciencia, de donde pudo surgir su comercio intelectual, posteriormente entran en conflicto con lo que las hizo posibles.

Sus manifestaciones son perturbadas o reprimidas por el control o por la simple actividad de la inteligencia y, recíprocamente, no pueden producirse sin alterar su funcionamiento. En la actualidad incluso han llegado a aparecer principalmente como una perturbación de la actividad, debido a la creciente preponderancia que han adquirido las operaciones intelectuales en nuestro medio social en el que todas las relaciones son reguladas por instituciones o técnicas. No por ello dejan de subsistir, en estado más o menos latente, como el necesario fundamento de las relaciones entre individuos. En consecuencia, la inteligencia no es que sea emocional, intuitiva, etc. sino que no puede dejar de serlo. A través de miles de indicios, de actitudes o de fisonomía, que es muy frecuente que escapen a la clara conciencia de las partes, mantienen y diversifican esa especie de comunión afectiva de la que surgen sus disposiciones recíprocas y dan color a la comunicación y a las acciones que de ella se desprenden.

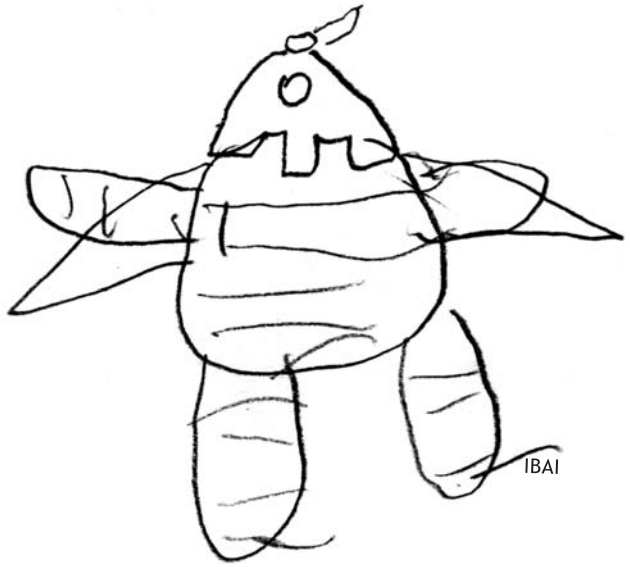
Los autores que tradicionalmente se han ocupado de las emociones han encontrado divergencias y contradicciones que, sin lugar a dudas, tienen su equivalente en la realidad. Pero éstas van a mantenerse paradójicas e inexplicables si el análisis de la vida psíquica es estático; si lo que pretenden es buscar en su estructura una unidad de plan, y en sus manifestaciones, la mera resultante de efectos o de combinaciones propias de un determinado conjunto de funciones o de factores. Su explicación, por el contrario, se desprende admirablemente de su génesis, que se ha operado a través de etapas diferenciadas.

A pesar de que cada etapa encuentre su punto de arranque en la etapa precedente, con sus

En el discurso oral las criaturas disfónicas hacen una reducción de la entonación o melodía durante el habla, con lo cual es mucho más monótona su expresión.

Los trastornos vocales precisan de reeducación vocal para ser corregidos. Ya que la producción vocal se inscribe dentro de un comportamiento corporal global, como acabamos de ver, también su reeducación deberá incluir todos estosos factores: el gesto, la respiración, la tensión corporal y la dimensión psicológica.

Sensibilizar a una niña o niño de la importancia de la voz lleva tiempo, paciencia y trabajo constante, pero los resultados son generalmente muy satisfactorios. Experimentar y practicar con la voz, el gesto y el movimiento son vivencias importantes y significativas para el pequeño paciente, a la vez que sacan a la luz una dimensión psicofísica nueva para él.



Si estas pequeñas variaciones en la voz sana se tratasen en el momento en que se inician, sería rápida su reeducación y el niño volvería a tener una voz sana, "su voz". Pero como no es así, lo que era un pequeño trastorno se acaba convirtiendo en uno que cada vez es más y más grave. La consulta al especialista se da, en general, cuando la patología se ha agravado mucho y la reeducación vocal ya no puede volver a la criatura su voz original. No obstante y desgraciadamente, con muchísima frecuencia ocurre que ni siquiera las patologías graves son detectadas.

La criatura, con su capacidad de adaptación infinita, no se queja de sus disfonías; como mucho puede decir "hoy estoy afónico" o "no me gusta cantar". De hecho, es al cantar cuando se pone más en evidencia el sobreesfuerzo que tiene que hacer; no puede separar sus sensaciones desagradables de la actividad en sí y extrapola diciendo "no me gusta cantar".

Pero las criaturas no pueden darnos más información, como tampoco nos la dan por tener los pies planos, la columna desviada o el paladar estrecho; es al adulto a quien le corresponde observarlo y buscar la solución adecuada.

Quizá lo que confunde al adulto en cuanto a descubrir la posible patología sea que la consolidación de ésta no se produce, generalmente, de manera súbita sino que es progresiva; es decir, periodos de disfonía se alternan con otros en los que se recupera la voz con el descanso de actividades (por ejemplo, durante las vacaciones todos tienen mejor voz). Así pues, antes que la patología no está asentada pasan periodos de mejoría, lo cual provoca que la familia se relaje porque piensa que no es grave.

¿Qué genera una voz patológica no detectada?

Normalmente genera un sobreesfuerzo vocal dado por la necesidad de seguir siendo eficiente al hablar, aunque la voz no responda. La criatura (con los adultos pasa exactamente lo mismo) adopta una postura corporal caracterizada por la flexión de la parte superior del tórax proyectando la cara hacia delante porque cree que así la oirán más. Esto genera una mayor dificultad para hablar y entra en un círculo vicioso donde cada vez hay menos voz y cada vez más esfuerzo.

La imposibilidad de comunicarse con comodidad puede generar en la criatura retraimiento social, inhibición, frustración o, lo que es más frecuente, un mayor grado de estrés y de angustia provocado también por la tensión que genera tanto esfuerzo.

La voz infantil es una voz aguda, muy timbrada, clara y transparente con claras inflexiones de voz, entonación y melodía en el discurso hablado.

¿Cómo es la voz del niño disfónico? Normalmente la intensidad está aumentada (es el caso de los nódulos), y la altura desplazada hacia los tonos graves, es decir, descendida. Puede ser una voz apagada, poco timbrada, sin color, en la que se oye aire al cantar, oscura (de todo hay grados).

diferencias aparece cada vez un modo de actividad específicamente distinto. Entre ellas no hay meramente sucesión, sino conflicto. A través de ese conflicto la vida psíquica logra alcanzar un nuevo equilibrio y reacciona con nuevos enriquecimientos.

Una lógica mecanicista, deductiva, unilineal no es capaz de explicarlo. Tropieza contra la diversidad y las pugnas de lo real, lo único que se le ocurre hacer es apartar la mirada de esas pugnas o declararlas anormales; el caso de las emociones es un ejemplo palpable de ello. Por el contrario, una explicación modelada sobre lo real comienza aceptando los antagonismos de la realidad e intenta desvelar tras los conflictos las fases de sus progresos anteriores, de su dinamismo actual. Así es como se llega a una concepción dialéctica y psicogenética de las cosas, imprescindible en el siglo que nos toca vivir.

Bibliografía

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).

asociación profesional de psicomotricistas

la psicomotricidad en una escuela inclusiva e intercultural

CRESCENCIA PASTOR
Psicomotricista

La convivencia de pluralidad de culturas y etnias es una realidad de la sociedad actual. La escuela como uno de los contextos sociales más importantes es una muestra de esta diversidad cultural. Diversidad cultural, que en nuestro contexto, se da principalmente en los últimos años por dos fenómenos: el factor migratorio y la adopción internacional (1).

Para dar respuesta a esta diversidad, la escuela ha de ser una escuela inclusiva, que tenga en cuenta todas las necesidades y posibilidades de todos los niños y niñas que a ella acuden y además, una escuela que facilite la interrelación entre todos y todas, respetando sus particularidades personales, culturales, sociales, etc.; una escuela, donde la interculturalidad sea un signo identificativo. Entendida la interculturalidad como aquel modelo social que según Carbonell (1999), promueve tres grandes principios:

- La igualdad de oportunidades de todas las personas cuando han de compartir un mismo espacio y tiempo y convivir en él.
- El respeto a la diversidad.
- La creación de entornos sociales que posibiliten el intercambio y el enriquecimiento mútuo entre sujetos de orígenes étnicos o culturales distintos.

Para poder acoger a esta diversidad cultural, la escuela tiene que estar abierta a las diferentes situaciones, en algunos casos "conflictivas" que pueden darse cuando un niño o niña de otra cultura, de otro pais llega por primera vez.

Cuando un niño o niña llega a una sociedad diferente, con una cultura diferente, se encuentra con una serie de circunstancias que le pueden dificultar la integración en la misma. Dificultades de comunicación por desconocimiento de la lengua, de los códigos de comunicación, experiencias, creencias y filosofías de la vida difeentes y, tal y como Lleixà indica (2002:91) "con una realidad corporal alejada de la propia". El contexto sociocultural influye en el significado e importancia que le damos al cuerpo. No todas las

(1).- Aunque el factor migratorio y la adopción internacional presentan algunas características comunes, las realidades son muy diferentes, por lo que en este escrito tan sólo nos referiremos al factor migratorio y sus repercusiones en la escuela.

la reeducación vocal infantil

ROSAMARIA AGUADÉ
Doctora en Filología y fonoterapeuta

En los últimos años se ha detectado un incremento importantísimo de patologías vocales infantiles. Dado que éstas se presentan dentro de un cuadro mucho más amplio y complejo, acostumbran a ser detectadas demasiado tarde o, incluso, a no ser detectadas por la familia. Debido a ello la conciencia social es imprescindible para poder atacar los problemas de voz en la infancia y la adolescencia. Se trata de un trastorno que cada vez afecta a un mayor número de población infantil y del que no sólo es importante la detección sino la capacidad social de prevenirlo.

La patología vocal aparece en un contexto donde coinciden una mala gestión de la respiración, una mala posición (hundimiento torácico, redondeo de la espalda y desplazamiento hacia delante de la barbilla), una tensión importante en los músculos que intervienen en la articulación del habla, junto con un posible cuadro de resfriados continuados.

La alteración vocal puede tener también un origen psicológico; como órgano de relación con el otro, puede presentar disfunciones debidas a inhibiciones psicológicas. Un cuadro tan complejo como éste puede diluir, y en efecto lo hace, el problema de fondo que es la disfonía vocal, ya que ésta no sólo contribuye a aumentar todos estos factores sino que puede ser el origen de todos ellos.

De hecho, cuando hablamos del acto fonatorio nos referimos a una función muy compleja, resultado del cuerpo en su conjunto. Podemos asegurar que la voz proviene de la totalidad de cada ser humano, de su individualidad irrepetible que a la vez lo separa del resto de individualidades. Es el resultado de todos los factores que lo definen como persona: de la posición que adopta, de la respiración, de su actitud vital, de la estimulación externa y de su estado psíquico y emocional.

Siempre se había dicho que los trastornos en la voz infantil se daban en número mayor de casos entre los 6 y los 10 años de edad, pero cada vez observamos disfonías adquiridas en edades más tempranas.

Normalmente los trastornos vocales empiezan siendo leves; los niños y niñas modifican discretamente el tono y el timbre de la voz y esto no es detectado ni por la familia ni por la escuela (mención aparte merecen las escuelas de música donde se observa una conciencia cada vez mayor, por parte del profesorado, de estas modificaciones vocales).

como para ser capaces de separarnos y seguir adelante con nuestro trabajo diario, cada uno en su ámbito y terreno personal, sabiendo que el grupo está "ahí".

La metodología y la representación

Llegar a la representación es nuestro objetivo y va siendo un trabajo costoso; somos personas más centradas en la práctica que en la teoría y conseguir escribir es una dificultad. Primeramente hemos de esforzarnos en encontrar una metodología que sea eficaz para nuestro propósito. Actualmente somos catorce miembros y este es un número bastante amplio para poder trabajar en pocos fines de semana y hallándonos tan lejos geográficamente. Estamos en ello y para eso también necesitamos el respeto y la voluntad de todos nosotros.

Hemos tratado los temas básicos de la terapia: la demanda, la observación, la sala, la hipótesis diagnóstica, el proceso de la terapia, la expresión del deseo inconsciente, la repetición en la sala, el vínculo, la separación, la transferencia y contratransferencia, y muchas de las manifestaciones que expresan las niñas y niños en la sala, con el fin de llegar a plasmarlo por escrito.

Hay que decir que algunas representaciones hemos conseguido y que han sido bastante significativas. Ha habido comunicaciones de este grupo en congresos, algunos artículos en Entre Líneas y otras revistas, algunas conferencias en otros ámbitos profesionales sobre estos temas. Nuestro objetivo es que este estudio que vamos haciendo sea provechoso, tanto para nosotras y nosotros, como para los sujetos de nuestras terapias. Y por qué no, que también lo pueda ser para todas aquellas personas que se dedican a la terapia psicomotriz.

A modo de conclusión

Escribir esta experiencia me ha permitido hacer una reflexión sobre este trabajo que llevamos haciendo un grupo de personas que trabajamos en terapia psicomotriz. Estamos en activo, cada día con nuestros pacientes, implicándonos y poniendo en juego nuestra tecnicidad, nuestros conocimientos y nuestras emociones. Precisamente este quehacer día a día nos dificulta tener un tiempo para la teoría y creo que somos conscientes de que el trabajo en "el grupo" nos permite ir elaborando estos contenidos teóricos. Ahí se encuentra la dificultad en la dinámica de este trabajo, en encontrar un modo y un tiempo para la técnica de la terapia, pero también el placer de saber convertir en un hecho real el proceso de la práctica a la teoría, de la realidad de la sala a la representación de lo que pasa en ella.

Este ha sido un proceso que nos ha llevado mucho tiempo de esfuerzo, trabajo y relación, del que podemos sacar ahora mucho provecho, porque igual que en la terapia, nuestro trabajo en grupo ha requerido todos estos elementos anteriormente descritos para llegar a donde estamos.

Quisiera finalizar este escrito animando a otros terapeutas implicados en su trabajo a crear nuevos grupos de estudio, para que los profesionales en este ámbito lleguemos a tener un reconocimiento real por el trabajo que estamos realizando.

sociedades tienen la misma idea sobre el cuerpo. Asimismo, se pueden apreciar variaciones aún dentro de una misma cultura respecto a la concepción del cuerpo entre géneros. Así Pfister, G. (2004: 58), indica: "Los ideales y los rituales del cuerpo, las posturas y movimientos como también la regulación y el control de las funciones corporales, dependen de las condiciones sociales, las pautas culturales, así como de las creencias religiosas y de las orientaciones ideológicas de cada persona". Todo esto puede provocar en el niño y la niña una inseguridad que repercutirá tanto en todo su proceso de socialización como en el de relación.

En este mismo sentido, Essomba, M. A. (2004: 30) comenta: "Parece evidente que tratándose de presonas que han nacido y crecido en espacios físicos y sociales distintos al de la sociedad de acogida, sus representaciones con respecto a todas estas cuestiones deben ser distintos, fruto de una socialización desarrollada bajo criterios, valores y normas no necesariamente coincidentes con las del nuevo entorno".

Todo lo anterior justifica la necesidad de que los diferentes agentes educativos entre los que destacamos los psicomotricistas conozcan las características, historias de vida y condiciones en las que llegan los niños y niñas inmigrantes por primera vez a la escuela y a un país con una cultura y unas condiciones de vida diferentes a les de su lugar de origen. Este conocimiento facilitará la acogida de estos niños y, por consiguiente, una favorable adaptación e inclusión escolar y social.

Para facilitar este conocimiento me gustaría realizar con vosotros y vosotras un recorrido por estas vidas a partir de una "fantasía guiada".

El "sentir" de un niño o niña inmigrante

Imaginaros a un niño o a una niña de 5, 6 ó 7 años, que viene de un lugar donde todas las personas son como él o ella; de su mismo color, con su misma lengua, con sus mismas costumbres, creencias, etc. Un niño o una niña que se ha encontrado protegido, sostenido, por una familia, por unos amigos; que ha tenido una serie de experiencias de juego, de vida, que le han dado seguridad y, que tiene que dejar todo para ir a un lugar desconocido. Imaginaros, el miedo, la incertidumbre ante lo desconocido, el dolor de la pérdida por lo dejado, pero también imaginaros la sorpresa ante lo nuevo, la curiosidad por lo diferente.

Imaginaros cómo puede sentirse cuando llega a un lugar donde todo le resulta extraño. Las personas tienen otro color y a los que son como él o ella parece que no les tratan demasiado bien. En ese lugar hablan de forma diferente, no les entiende,y, lo peor de todo, es que no le entienden. Pero no sólo eso, sino que sus costumbres y creencias también son diferentes; visten diferente, creen en cosas diferentes, comen cosas diferentes, escriben diferente. No conocen las mismas historias, los mismos cuentos, ni juegan los mismos juegos. Ahora, deteneos y pensad cómo se puede sentir ese niño y esa niña.

D O S S I E R

Imaginaros que este niño o niña viene del campo o de una ciudad pequeña o por el contrario de una gran urbe, donde los espacios son diferentes, posiblemente más ámplios; donde las casas son horizontales; donde está acostumbrado a jugar en la calle porque por las calles no circulan muchos coches; donde la luz artificial funciona a veces y el tiempo se basa en la salida y en la puesta del sol; donde hace mucho calor o mucho frío que le obliga a ir cubierto o ligero de ropa, imaginaros los olores, los colores, los sonidos de estas calles.

Seguid imaginando qué siente cuando llega a casa con su familia. Pensaba que sus padres le habían dejado en su país porque querían una vida mejor, pero parece que no les ha ido muy bien. Su padre no ha encontrado el trabajo que esperaba y su madre se ha tenido que poner a trabajar; apenas tienen tiempo para estar con él o ella. Además, parece que su carácter ha cambiado; tantos problemas les hacen estar, a menudo, de mal humor. Imaginaros las ganas que tenía de verles, hace tanto tiempo que no estaba con ellos, pero ahora parece que no les conozca, a veces parecen extraños, no son lo que había imaginado; son buenas personas pero no entienden muchas cosas de las que hace o dice y él o ella tampoco les entiende.

Por último, imaginaros cuando llega al colegio. Tiene ganas de ir, pues le han dicho que aprenderá muchas cosas y jugará con muchos niños y niñas, pero ¿Y si pasa como con la ciudad, con su familia, etc.? Imaginaros cómo se siente cuando llega a un edificio muy grande, con muchos niños y niñas que hablan otra lengua, que ríen y sonríen cuando le miran y no sabe por qué. Y las clases, cerradas, donde se tiene que estar sentado durante horas, si nunca antes había tenido que estar así. No entiende nada, aunque la profesora le saluda de manera afectiva, no sabe qué hacer.

Después de este recorrido, pensad cómo se puede sentir este niño o niña en ese "renacer".

E S P A C I O · A B I E R T O

cia concreta. Con el tiempo nos sentimos contenidos por la experiencia de los miembros que participamos en este trabajo, y por el respeto que hemos mostrado entre todos a las emociones que expresamos y a la manera de ser y hacer de cada cual. Somos personas distintas y de reacciones diversas que tenemos un objetivo común, la terapia psicomotriz, y en todo este tiempo hemos aprendido a tener una mirada más objetiva y a la vez más comprensiva de las actuaciones de los demás. Esta confianza nos permite una mayor libertad de expresión y nos ayuda a mejorar nuestra tecnicidad terapéutica.

Hemos procurado también tener un tiempo para divertirnos, ir a espectáculos y visitas culturales, compartir la naturaleza, las amistades y familia y, cómo no, organizar unas buenas experiencias culinarias. Aunque parezca difícil, esto también nos ha ayudado a ahondar en nuestra relación.

Transferencia–contratransferencia, el vínculo y la separación

Éste es actualmente nuestro caballo de batalla; tema difícil de abordar y más, si partimos de nuestra práctica diaria. Se puede leer, teorizar y tener muchos conocimientos sobre estos temas, pero cuesta estudiarlos cuando se trata de hacerlo en relación a nuestra experiencia diaria. La forma de trabajar y el vínculo que nos une nos permiten expresar las emociones que nos invaden en unos momentos determinados de la terapia y, por eso, por ser momentos concretos, podemos profundizar sobre ellos. Intentamos expresar también las emociones que nos despiertan las actuaciones de los otros y tratar el tema transferencial gracias a la contención del propio grupo. Sin duda, como ya he dicho, se ha establecido un vínculo entre nosotros que se puede denominar profesional pero también es personal, suficientemente bueno

Hasta hoy, este grupo ha tenido altas y bajas, entre las que deseo mencionar a nuestra compañera Lidia, que nos dejó para siempre y no olvidamos. Hemos discutido cambios en la metodología. A veces hay dificultades, pero seguimos trabajando intensamente y, sobre todo, muy a gusto por todo lo que vamos aprendiendo y por la empatía que nos profesamos.

El proceso de la terapia psicomotriz y la evolución del grupo

Nuestros comienzos fueron fáciles, por expresarlo de algún modo. Después de un tiempo analizando nuestros casos, decidimos tratar los temas de la terapia con expertos como B. Aucouturier, J. Benincasa o A. Camino. Con ellos planteamos temas básicos como las primeras observaciones, la transferencia, la contratransferencia y la demanda. Nos dimos cuenta de que, además de obtener más información, era muy necesario empezar una reflexión teórica sobre nuestra propia experiencia en la práctica diaria: este ha sido un trabajo más intenso y difícil.

El tiempo

Establecimos un tiempo determinado para los encuentros de trabajo, en principio tres cada curso, pero evidentemente ese tiempo no era suficiente y poco a poco buscamos la fórmula para seguir trabajando en pequeños grupos, en los que estudiábamos unos temas en concreto en reuniones reales o virtuales, que poníamos en común los fines de semana en que nos hallamos todos juntos. Tuvimos la ocasión y el deseo de aumentar nuestro trabajo un fin de semana largo con G. Benincasa y, a partir de aquí, seguimos hasta ahora con un encuentro intensivo en verano. Por supuesto que asistimos a los congresos organizados por la FAPEE (Federación de Asociaciones de Psicomotricistas), participando con alguna comunicación.

En este tiempo de trabajo también hemos aprendido a compartir momentos de relación, de descanso y de tiempo libre; poco a poco hemos intentado compartir nuestras casas, lugares para cenar o celebrar alguna fiesta. Todo ello conlleva una mayor comunicación y vínculo entre nosotras y nosotros, en un nivel muy humano y no sólo como profesionales.

Un espacio

Igualmente que la sala debe tener un atractivo, para nuestro trabajo hemos buscado espacios adecuados donde nos encontremos a gusto. Nada mejor que espacios donde trabajamos normalmente o los que la AEC nos ha facilitado. Con el tiempo y con los vídeos, con los que analizamos nuestras sesiones, también hemos compartido nuestras salas y acogido nuevos elementos y otras ideas para completar las nuestras.

Un espacio de expresión, juego y contención; la relación

A medida que vamos analizando y ahondando en la terapia, cada cual en su espacio personal, también aprendemos a expresar en el grupo nuestras inquietudes, dificultades y nuevos recursos que vamos encontrando en nuestra experien-

"Renacer" en otro espacio, en otro tiempo, en otra cultura...

Para analizar los efectos de la migración en los niños y niñas inmigrantes, me gustaría compararlo con el acto de nacer. Para ello utilizaremos la descripción que Aucouturier (2004: 27) realiza sobre las vivencias del recién nacido:

Como un recién nacido, el niño o la niña inmigrante al llegar a un nuevo país, a una nueva cultura, se encuentra con un torbellino de sensaciones, emociones y afectos difíciles de controlar. Pasa de un mundo donde se encontraba arropado, sostenido contínuamente; donde se sentía miembro de un grupo, de una sociedad, de un paisaje con olores, colores, sabores, etc., con unas costumbres y cultura determinada, con unos vínculos afectivos con la familia extensa y amigos, a un mundo desconocido. Un mundo con otro espacio, otro tiempo, otros olores, otros colores, otra lengua, etc.

El proceso migratorio lleva implícitas una gama de experiencias complejas y determinantes en el desarrollo de los niños y niñas inmigrantes, pues su desarrollo emocional puede verse afectado por las condiciones de vida precarias con las que se enfrentan a la llegada a un nuevo país, la ruptura de los lazos afectivos y los cambios ante una cultura diferente. La incorporación en una nueva cultura supone tanto la conservación y la pérdida como la transformación de la identidad. Esto para el niño y la niña inmigrante con el tiempo generará una confrontación entre el propio origen, la actualidad y la perspectiva de futuro. Es decir, se llega a producir un conflicto entre el espacio-tiempo familiar y social.

Este "renacer" que el niño y la niña pueden vivir con agresividad se manifestará corporalmente mediante el aislamiento o la pasividad o con una pulsión incontrolada.

Al igual que el recién nacido y tal y como sugiere Aucouturier (2004: 27), *"para sentirse protegido y vivir la continuidad del equilíbrio biológico que había desarrollado durante la fase prenatal el recién nacido necesita un nuevo envoltorio protector y lo encuentra a medida que recibe los cuidados de los padres"*. El niño y la niña inmigrante "renacido" a una nueva vida puede encontrar ese "nuevo envoltorio protector" en la escuela y en concreto en la práctica psicomotriz.

La práctica psicomotriz como "envoltorio protector" para el niño y la niña inmigrante

Al igual que la madre con el recién nacido, la práctica psicomotriz educativa desde la escuela puede ser un buen "envoltorio protector" para el niño y la niña inmigrante, favoreciendo su adaptación a una nueva vida. Dicha práctica puede ayudar al niño a armonizar su vida "pasada" con su vida "presente" por:

- Contemplar la expresividad motriz como referente, entendida como *"la manera que cada niño tiene de manifestar el placer de ser el mismo, de construirse de una maneraa au-*

tónoma y de manifestar el placer de descubrir y de conocer el mundo que le rodea". Aucouturier (2004: 130).

- Ofrecer un ambiente de seguridad afectiva que permita al niño liberarse de los fantasmas de acción para poder vivir el placer de la acción y el placer de su transformación tónico-emocional. Aucouturier (2004: 132).
- Poner a disposición del niño un marco asegurador constituído por un espacio y un material. *"La sala de psicomotricidad puesta a disposición de los niños y de las niñas con sus espacios y su material específico, es un espacio simbólico asegurador y de sostén, que representa el cuerpo de la madre y en el que cada niño puede vivir su expresividad motriz"*. Aucouturier (2004:133).
- Arropar al niño mediante la disponibilidad de la acogida y la escucha emocional del psicomotricista; lo que le permitirá vivir su expresividad motriz cargada de afecto de placer. Mediante el vínculo establecido con el psicomotricista, el niño tendrá la oportunidad de expresar sus emociones de bienestar o malestar.
- Ayudar a reestablecer en los niños y niñas "el vínculo interrumpido" con los padres por la separación "obligada" y facilitar el establecimiento de nuevos vínculos con los adultos significativos y los iguales del nuevo contexto social.
- Favorecer la apertura a la sociedad superando la angustia de abandono o de separación dolorosa. *"La práctica psicomotriz preventiva y educativa aporta una contribución destacada a todos los procesos de aseguración contra las angustias ya que contribuya a crear una seguridad emocional con los medios pedagógicos"*. Aucouturier (2004:90).
- Facilitar la construcción de la identidad personal y cultural. Con la psicomotricidad se puede ayudar al niño a recuperar sus orígenes, haciendo un viaje de retorno sobre todo a través de la recuperación del estado tónico emocional.

Bibliografía

Aucouturier, B. (2004). *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz*. Barcelona: Ed. Graó.

Carbonell, F. (Coord.) (1999). *Educació i immigració. Els reptes educatius de la diversitat cultural i de l´exclusió social*. Barcelona: Mediterrània.

Essomba, M.A. (2004). "El ocio y las actividades físicas y deportivas: hacia una convivencia intercultural". En Lleixà, T., Soler, S. *Actividad física y deporte en sociedades multiculturales. ¿Integración o segregación?* Barcelona: Ed. Horsori-ICE U. Barcelona.

Lleixà, T., Soler, S. (2004). *Actividad física y deporte en sociedades multiculturales. ¿Integración o segregación?* Barcelona: Ed. Horsori.-ICE U. Barcelona.

Pfister, G. (2004). "Género y multiculturalidad: la apropiación del cuerpo y la práctica deportiva de las jóvenes inmigrantes". En Lleixà, T., Soler, S. *Actividad física y deporte en sociedades multiculturales. ¿Integración o segregación?* Barcelona: Ed. Horsori-ICE. U. Barcelona.

el grupo de estudio de terapia psicomotriz

ISABEL VIDAL
Psicóloga, psicomotricista (APP), y profesora de la UdG

Este artículo pretende hacer una reflexión sobre el trayecto que se está haciendo en un grupo de trabajo sobre la investigación en terapia psicomotriz.

Una breve historia del grupo

Hará ahora diez años que este grupo inició su trabajo como una propuesta de la AEC de formación permanente en terapia psicomotriz. Empezamos entonces nueve personas procedentes de lugares distintos de España, coordinadas por Katty Homar como formadora. Todos debíamos partir de una formación terapéutica y trabajar en ello.

Los objetivos del grupo eran entonces crear las condiciones necesarias para enmarcar la intervención terapéutica, dotar de sentido las producciones de los niños y analizar los aspectos transferenciales y contratransferenciales de la intervención. Todo ello partiendo de observaciones en vídeo de sesiones de las personas participantes.

Ésta fue la base de un trabajo de reflexión en terapia psicomotriz donde aprendimos el respeto por el trabajo y las intervenciones de nuestras compañeras y compañeros.

Al cabo de dos años, decidimos seguir nuestros encuentros para seguir profundizando; fue entonces cuando nos constituimos como Grupo de Estudio en Terapia Psicomotriz.

Su maduración fue un proceso de discusión compleja; establecimos unas normas de funcionamiento y definimos la función del trabajo del grupo. El perfil de las personas integrantes define e identifica el nombre del grupo: Formamos parte de la AEC (Asociación para la Expresión y la Comunicación); todos tenemos una amplia formación y experiencia en terapia psicomotriz; estamos, o bien en la APP (Asociación Profesional de Psicomotricistas), o en la revista Entre Líneas, en equipos de formadores en psicomotricidad, en la Universidad, en equipos de trabajo y otras forma-ciones, etc. Todos en el ámbito de la terapia psicomotriz.

Establecemos un calendario y un compromiso con la asistencia en los encuentros y una metodología. También organizamos una secretaría y un funcionamiento económico.

Así pues, desde la escuela, podemos ayudar al individuo a soportar este vacío, acompañándolo en el proceso de llenarlo en forma de adquisiciones personales, de nuevos descubrimientos y habilidades, de nuevas capacidades e intereses, en una edad todavía muy plástica y moldeable.

Por último decir que, en la base de cualquier aprendizaje está la motivación y para estar motivado se ha de haber podido, al menos, intuir el placer por las producciones simbólicas, empezando por la primera: el lenguaje.

Podemos decir que, en la ontogénesis, el primer efecto indicador de que la primera función paterna ha actuado con éxito, es la apertura a la comunicación. El deseo de expresarse hace abrirse a la relación con los otros. Por esto podemos concluir que muchas dificultades de aprendizaje tienen que ver, en última instancia, con un lenguaje poco instalado, que genera una dificultad para comunicarse y por lo tanto, para relacionarse. Y la escuela, puede contribuir a provocar cambios en este sentido.

Tal y como decíamos antes, si somos conscientes de su función paterna, podremos colaborar a que el individuo desarrolle el aprendizaje de la renuncia a lo inmediato, posponiendo las necesidades personales más impulsivas, haciendo, de esta manera, más espacio para el lenguaje y, por lo tanto, para todas las realidades y producciones simbólicas.

Y por último, también a sabiendas de que el funcionamiento grupal estimula al individuo a poner en funcionamiento su proceso madurativo, a partir de las identificaciones con otros iguales y puede convertirse en un buen espacio contenedor si se consigue crear, dentro del grupo, una dinámica dónde los deseos de construir y crecer prevalezcan por encima de los regresivos y/o destructivos.

El hecho de que en este artículo no haya citas bibliográficas está deliberadamente previsto puesto que lo que pretendía era utilizar determinados conceptos de la psicología, del psicoanálisis en concreto, para reflexionar sobre mi práctica, en un intento de explicarlos a mi manera siempre a partir de mi experiencia, traduciéndolos a mi propio lenguaje.

Podríamos decir que es el resultado "incorporado" de todas mis lecturas sobre psicoanálisis, que incluyen tanto las fuentes (Freud), como sus principales seguidores (A. Freud, Lacan, Klein, Winnicott, Sullivan, Horney y tantos otros), y también el de otras muchas lecturas, especialmente las de los grandes psicopedagogos, tales como Piaget, Wallon, Freinet, Decroly, Vigotzky, Watzlawick, etc.

la escuela, un lugar de función paterna

E. FALCÓ

Psicoterapeuta formada en psicoanálisis y maestra.

Mi formación y mi praxis profesional siempre se han situado entre el mundo de la psicología y el de la pedagogía y, desde hace algún tiempo, siento el deseo de transmitir y compartir algunas reflexiones que mi experiencia ha suscitado. Y la escritura es un buen recurso para ello.

Me gustaría hablar aquí de la importancia que, según he aprendido, tiene dentro del mundo de la pedagogía la función de la espera, de la frustración, de la paciencia y del esfuerzo, como elementos que fomentan el crecimiento psíquico y la maduración personal.

Aspectos relacionados con la denominada función paterna, concepto procedente del psicoanálisis y que está en la base del acceso al mundo simbólico. Paso, pues, a desarrollarlo.

Al surgir la primera producción –hablar y después escribir–, o sea el lenguaje, se inauguró el deseo de expresarse y comunicarse, de dejar una huella personal que trascendiera la muerte física.

En consecuencia, se abrirá la puerta de lo simbólico: el mundo de la mente, de las imágenes y fabulaciones, de los deseos, de la visita a todas las realidades posibles, evidentemente del juego y la fantasía...

Pero para hablar de esta función hemos de ir primero, a la relación con la primera persona de nuestra vida, porque cronológicamente es anterior y la posterior función paterna dependerá de ella.

Es importante decir, a título de inciso, que aunque tanto la función materna como la paterna es una actuación que habitualmente hacen una madre y un padre, también la pueden hacer otros individuos o elementos.

La persona y la función están separadas y no son una misma cosa. La función es simbólica y, por lo tanto, independiente de la persona real. Más adelante lo retomaremos.

El embarazo y el primer tiempo de vida provocan un tipo muy específico de relación. La mujer que lleva el embrión en su vientre, lo vive como algo suyo, querido o rechazado, pero suyo a fin de cuentas y, aunque nada sepamos sobre la experiencia del embrión, podemos acceder a

nebulosos recuerdos que nos acercan a lo que denominamos fusión, donde puede existir la ilusión de que uno se funde realmente con el otro y, en consecuencia, se con-funde.

Dentro de este estado no hay individuación. Allí existe una simbiosis, o sea, un intercambio activo destinado a mantener esta situación. Podemos dar una imagen fabulada conocida en la religión católica: el paraíso terrenal. Es un estado necesario para el buen desarrollo del embrión primero y para el buen crecimiento físico y psíquico del individuo después, durante los primeros tiempos de vida.

Este espacio de "con-fusión" es un espacio pulsional, porque hay emociones vinculadas a zonas corporales. O sea se siente emocionalmente con el cuerpo. Es un espacio dónde se goza.

"Gozar" en psicoanálisis no es sinónimo sólo de placer sino que incluye el dolor. Quiere decir ponerse plenamente al servicio de esta simbiosis, la cual, por otra parte, es única y específica en cada caso. Además de amorosa, puede ser dolorosa, incómoda e, incluso, asquerosa y aterradora; pero la simbiosis tiene una finalidad prioritaria: su perpetuación.

Es aquí dónde entra el tercer personaje de la historia, el que justamente hace que este equilibrio simbiótico no se pueda consolidar eternamente y, sin intención de hacerlo, lo rompe. Lo desequilibra porque, al entrar en escena, provoca que los otros dos personajes miren hacia él y, por lo tanto, dejen de mirarse mutuamente y en espejo.

¡Y se crea el vacío! Surge el malestar y aparecen los sentimientos hostiles, tales como la rivalidad (envidia, celos), la agresividad y el miedo. Sentimientos que tienen la función de separar y, en consecuencia, son necesarios para el crecimiento humano. Negarlos no quiere decir que no existan. En realidad, lo único que hacemos es proyectarlos en otro para no tener que vivirlos personalmente, o bien, camuflarlos detrás de otros sentimientos más soportables.

Y aquí volvemos a remarcar que la función no está sólo vinculada a una persona. La función de tercero la puede jugar cualquier elemento capaz de atraer suficientemente la atención de uno de los dos individuos en cuestión, tales como determinados intereses, aficiones, trabajo, etc.

Por lo tanto, la función paterna es, en un primer momento, dolorosa porque rompe esta simbiosis. Poco a poco y en la medida en que se puede aceptar el vacío, éste se puede convertir en estimulante y en un incentivo para crecer. Si se puede reconocer y soportar, podrá irse llenando con construcciones personales.

Es a partir del vacío desde donde surgen las preguntas y, por lo tanto, los deseos. Y, en consecuencia, la expresión y comunicación humanas. Éste es el motor que pone en marcha al individuo, que lo hace volar. Que lo estimula a conocer, a querer saber, a querer aprender. Esta es la primera motivación para el aprendizaje.

Hablamos de la creatividad, de las capacidades del individuo para disfrutar de sus producciones,

sean del tipo que sean. Del placer de descubrir, de investigar, de equivocarse, en definitiva, de hacerse un hombre o una mujer libre, capaz de tomar decisiones y de proporcionarse bienestar.

Es un placer basado en la satisfacción de producir algo reconocido y aceptado dentro de la colectividad. Es una satisfacción que habita el mundo mental, simbólico pero que sus efectos son visibles y constatables en el mundo real.

Por lo tanto, la función paterna provoca cambios profundos y significativos en el individuo. Y es aquí dónde la escuela entra en juego. Si, tal y como decíamos, la función está desligada del individuo real, la escuela en este sentido, es un espacio de función paterna.

La función de la escuela es la de motivar a sus alumnos a abrirse al mundo social y poder aprender habilidades que les permitan relacionarse y adaptarse a él. Para poderlo hacer, hace falta romper un equilibrio.

Por lo tanto, la escuela también es un elemento que separa. Separa al individuo de la protección y dependencia familiar para abrirlo a la comunidad de los iguales, elemento que da pie a los sentimientos hostiles. Es un proceso de adaptación doloroso porque interrumpe y pone fin a un equilibrio y provoca una transformación, de forma que el individuo ya no volverá a ser el mismo, ya que a lo largo de este proceso, se habrán producido cambios irreversibles.

El individuo deberá poner en marcha recursos desconocidos hasta ahora para interactuar y hacerse un lugar de reconocimiento dentro de su colectivo y, para conseguirlo, tendrá que entrar en conflicto y aprender de estas experiencias.

Por otra parte, existe la expectativa de que la escuela ofrezca al individuo las herramientas necesarias para poder volar (aprender) satisfactoriamente. Y se espera que éste lo consiga. Por este motivo, es un espacio dónde se generan conflictos, los conflictos inevitables de un proceso difícil, como lo es cualquier proceso de aprendizaje, el cual, si es significativo, siempre va acompañado de un crecimiento y maduración personal.

Conflictos que surgen de un vacío y giran alrededor de preguntas: qué tengo/qué no tengo, qué sé/qué no sé, qué quiero/qué no quiero, por qué tengo/no tengo, por qué sé/no sé; siempre en comparación y relación a una colectividad.

También, para conseguir el movimiento mental de aprender, hace falta focalizar la atención, concentrarla en un punto y por lo tanto, se hace necesario poner límite a otras necesidades personales. En este sentido, aprender quiere decir también, hacer espacio interno, contener, para poder posponer estas necesidades, guardándolas, en espera de poder ser escuchadas más tarde. Y aquí tenemos pues, el aprendizaje de la paciencia, de la frustración, de la renuncia inmediata, del aburrimiento. Si no se puede renunciar a atenderlas de forma inmediata porque son demasiado lacerantes o arcaicas y se han corporeizado, invadiendo la globalidad del individuo, evidentemente que obstaculizarán este proceso.