



Monogràfic sobre psicomotricitat

Revista Electrònica



Educativa i Socioeducativa



Universitat de les
Illes Balears

Institut de Ciències
de l'Educació



Revista Electrònica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa

Aquesta revista digital és una publicació sense ànim de lucre i amb finalitats merament educatives i d'investigació. Està adreçada a tota la comunitat educativa de les Illes Balears i dona cabuda a tot tipus d'investigacions d'àmbit autonòmic, estatal i internacional.

CONSELL EDITORIAL

Direcció

Josep Lluís Ferrer Gomila	Vicerektor de Professorat Universitat de les Illes Balears
Miquel F. Oliver Trobat	Director de l'Institut de Ciències de l'Educació Universitat de les Illes Balears

Coordinació editorial

Aina Dols Salas	Institut de Ciències de l'Educació Universitat de les Illes Balears
---------------------------	--

Comitè de redacció

Francisca Comas Rubí	Subdirectora de l'Institut de Ciències de l'Educació Universitat de les Illes Balears
M. Esther García Buades	Secretària de l'Institut de Ciències de l'Educació Universitat de les Illes Balears
Coral Arangüena Fanego	Centro Buendía de Formación Continua del Profesorado Universidad de Valladolid
M. Antònia Carbonero Gamundí	Dept. Filosofia i Treball Social. UIB
Antoni J. Colom Cañellas	Dept. de Pedagogia i Didàctiques Específiques. UIB
Manuel Fands Garrido	Institut de Ciències de l'Educació. Universitat Rovira i Virgili
Rosa María González Tirados	Instituto de Ciencias de la Educación. Univ. Politécnica de Madrid
M. Antònia Manassero Mas	Dept. Psicologia. UIB
Martí X. March Cerdà	Dept. de Pedagogia i Didàctiques Específiques. UIB
Miquel Martínez Martín	Universitat de Barcelona
Lina Moner Mora	Conselleria d'Educació i Cultura. Govern de les Illes Balears
Joan Jordi Muntaner Guasp	Dept. de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació. UIB
Carmen Orte Socias	Dept. de Pedagogia i Didàctiques Específiques. UIB
Eduard Rigo Carratalà	Dept. de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació. UIB
Jesús M. Salinas Ibáñez	Dept. de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació. UIB
Toni Sans Martín	Institut de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona
Miguel Ángel Santos Rego	Universidade de Santiago de Compostela
Bernat Sureda Garcia	Dept. de Pedagogia i Didàctiques Específiques. UIB
Jaume Sureda Negre	Dept. de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació. UIB

Comitè assessor

Vicenç Arnaiz Sancho	Conselleria d'Educació i Cultura. Govern de les Illes Balears
Lluís Ballester Brage	Dept. de Pedagogia i Didàctiques Específiques. UIB
Miquel Bennàssar Veny	Dept. d'Infermeria i Fisioteràpia. UIB
Rubén Comas Forgas	Dept. de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació. UIB
Onofre Ferrer Riera	Conselleria d'Educació i Cultura. Govern de les Illes Balears
Dolors Forteza Forteza	Dept. de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació. UIB
Maria Juan Garau	Dept. de Filologia Espanyola, Moderna i Clàssica. UIB
Pilar Llompарт Bennàssar	Conselleria d'Educació i Cultura. Govern de les Illes Balears
Rafel Maura Reus	Conselleria d'Educació i Cultura. Govern de les Illes Balears
Maria Lluïsa Mir Pozo	Dept. de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació. UIB
Josep Lluís Oliver Torelló	Degà de la Facultat d'Educació. UIB
Belén Pascual Barrio	Dept. de Pedagogia Aplicada i Psicologia de l'Educació. UIB
Guillem Ramon Pérez de Rada	Dept. de Biologia. UIB
Joana Salazar Noguera	Dept. de Filologia Espanyola, Moderna i Clàssica. UIB

Revisió lingüística i traducció

Esther Cayuela Pons Institut de Ciències de l'Educació
Universitat de les Illes Balears

DISSENY I EDICIÓ

Institut de Ciències de l'Educació
Universitat de les Illes Balears
c/ de Miquel dels Sants Oliver, 2
07122 - Palma

ISSN 1989-0966

IN. La *Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa* es pot consultar a la pàgina web
<http://www.in.uib.cat/>

Índex

Editorial	6
«“Jugar” amb un infant autista, li pot permetre obrir-se a l'altre? La pràctica psicomotriu, una manera especial de tractar l'autisme». Annette Bauer	10
«Comprender la educación en 0-3. Algunas aportaciones desde la práctica psicomotriz» Álvaro Beñaran Arocena	21
«¿Enseñar o aprender? El acto pedagógico en la escuela infantil, una reflexión desde la práctica psicomotriz» M ^a Ángeles Cremades	33
«Infants sota pressió» Marion Esser, Stefan Cohn, Christine Hausch i Ulla Ladwein	47
«La práctica psicomotriz preventiva en la sociedad de hoy» Elisabetta Galanti i Marusca Malossi	60
«Com respon la pràctica psicomotriu a les necessitats dels infants d'avui? Reflexions ètiques» Philippe Lemenu	71
«Les primícies de la intimitat: una filigrana de la Pràctica Psicomotriu Aucouturier» Danielle Michaux	84
«Índices significativos de malestar infantil» José Ángel Rodríguez Ribas	95
«La intervención de ayuda psicomotriz en el marco escolar» Josep Rota Iglesias	111
«Ajudar l'infant a esdevenir adult, ajudar l'adult a esdevenir infant. La contribució de la pràctica psicomotriu al procés de creixement i maduració de l'infant i de l'adult» . . . Mara Tagliavini	123
«Temps d'espera, temps d'escolta» Iolanda Vives Peñalver	135

Editorial

La resposta de la pràctica psicomotriu als reptes educatius de la societat actual

La present publicació és el resultat de les trobades entre diferents professionals de Mallorca, integrats en l'Associació de Pràctica Psicomotriu de les Illes Balears (APPIB), en l'Institut de Ciències de l'Educació (ICE), en el Grup d'Investigació Primera Infància (GIPI) de la Universitat de les Illes Balears (UIB) amb altres professionals de tot Europa, integrats en les escoles de l'Associació Europea d'Escoles de Formació en Pràctica Psicomotriu (ASEFOP),¹ que varen confluïr a Palma amb la comunitat educativa de les Illes, en el V Seminari Internacional de Psicomotricitat de l'ASEFOP "La resposta de la pràctica psicomotriu als reptes educatius de la societat actual".

Aquest seminari es va dur a terme a Ciutat de Mallorca els dies 10 i 11 de febrer de 2012. El *Diario de Mallorca* se'n va fer ressò amb les paraules següents:

«... ha estat una oportunitat difícilment repetible: poder veure reunits a Balears un elenc de "primeres espases" de la psicomotricitat a Europa, escoltar-los i gaudir-ne. La comunitat educativa de les Illes sempre s'ha caracteritzat per la seva inquietud i vitalitat, motiu pel qual no ens ha sorprès veure desbordades totes les previsions de participació».

Una organització complexa impulsada des de l'ASEFOP, amb l'AEC de Barcelona al capdavant, en tot el que fa referència als continguts i des de l'APPIB (amb el suport i l'assessorament de la UIB a través de l'ICE i del Grup d'Investigació Primera Infància, sense oblidar l'Obra Social de Sa Nostra en la qüestió d'espais i tècnics).

L'ASEFOP, fundada l'any 1986 a Bèlgica per Bernard Aucouturier amb un grup de formadors de pràctica psicomotriu que havien creat estructures formatives a Europa, actualment està formada per escoles que desenvolupen la seva activitat en països europeus (Alemanya, Bèlgica, Espanya, Itàlia i Portugal), així com al Brasil.

L'ASEFOP desenvolupa l'activitat de formació de manera continuada a través de les seves escoles, que són la millor mostra de la projecció pública de la pràctica psicomotriu. Avui dia podem dir amb satisfacció, juntament amb la presidenta actual de l'associació, M^a Ángeles Cremades (2012), en el discurs d'inauguració del V Seminari, que:

«L'ASEFOP és sens dubte l'associació europea que acumula més experiència formativa

1. Nota de l'autora: Actualment les escoles associades a l'ASEFOP són:

AEC - Associació per la Expressió i la Comunicació. Barcelona (E)

CEFOP - Centro de Estudios y Formación en Práctica Psicomotriz Bernard Aucouturier. Madrid (E)

CEFPP - Centro de Estudos e Formação em Prática Psicomotora. Portimão (P)

CFP - Centro di Formazione Permanente Spazio Psico-motorio. Torí (I)

GREPPA - Groupe de Recherche en Pratique Psychomotrice Aucouturier. Brussel·les (B)

LUZARO - Escuela de Psicomotricidad de la UNED. Bergara (Gipuzkoa) (E)

PERCORSI PSICOMOTORI - Associazione per la Ricerca e la Formazione in Pratica Psicomotoria. Bolonya (I)

ZAPPA - Zentrum für Aus-und Fortbildung in Psychomotorischer Praxis Aucouturier. Bonn (D)



en l'àmbit de la psicomotricitat, amb un camp d'influència que abasta també diferents països de l'Amèrica Llatina. Són ja milers les persones formades a les nostres escoles que van escampant mitjançant la seva pràctica una manera diferent d'entendre aquest nen que creix, riu, crida i es mou... Efectivament, fa anys que formem diferents professionals en una perspectiva del desenvolupament infantil en la qual el cos i el moviment adquireixen una dimensió estructurant en la maduració psicològica de l'infant.»

L'ASEFOP té la finalitat d'estructurar i d'harmonitzar la formació en pràctica psicomotriu, que garanteix una formació rigorosa i amb qualitat científica dels especialistes, a més de difondre la pràctica i afavorir els intercanvis internacionals.

Els formadors de l'ASEFOP, per desenvolupar els objectius de l'associació, es troben anualment (des de fa més de trenta anys) per intercanviar experiències i per fer una reflexió crítica conjunta sobre els continguts de la formació que imparteixen les escoles i sobre la seva pràctica professional. Actualment la seva prioritat, impulsada des del comitè director de l'associació, és estimular la recerca a les escoles i difondre'n els resultats mitjançant les publicacions i l'obertura al públic de les seves trobades internacionals, de les quals el V Seminari Internacional de Palma ha estat una mostra.

A les conclusions de la Jornada de l'ASEFOP (2011) a Vilanova i la Geltrú (Barcelona), Franca Giovanardi, formadora de l'escola Percorsi Psicomotori de Bolonya, estimulava els formadors i les escoles amb una coneguda frase de Mark Twain: "D'aquí a vint anys estareu més desil·lusionats per les coses que no heu fet que per les que heu fet. Per tant, deixeu anar amarres, allunyeu-vos del port segur, infieu les veles amb tots els vents. Exploreu!, descobriu!, somnieu!", i donava la responsabilitat de la recerca a psicomotricistes i formadors:

«Avui quasi tots els "pares fundadors" de la psicomotricitat han desaparegut i alguns dels seus abordatges no han deixat cap petjada. Ara la continuïtat de la disciplina ha estat confiada als mateixos psicomotricistes i als formadors de les escoles de formació, que continuen aplicant aquelles primeres bases actualitzades, revisades i enriquides per la recerca.»

Assumint aquesta responsabilitat, l'ASEFOP proposa tres línies en què es fonamenta aquesta recerca, que ja s'apuntaven a les conclusions de la Jornada de Vilanova, el febrer de 2012, a les quals ens referim:

- la psicomotricitat és una disciplina
- la importància de la formació de l'especialista en pràctica psicomotriu
- la pràctica psicomotriu pot influir en la societat actual

La psicomotricitat és una disciplina

Gràcies al treball de recerca i a l'esforç de molts psicomotricistes, de les associacions professionals i també a la qualitat de la formació que s'imparteix a les escoles de formació de psicomotricistes, s'ha pogut arribar a uns principis fonamentals compartits, entre els quals podem citar: la indissociabilitat somatopsíquica de la persona, el respecte a la seva individualitat i a la seva història única, la importància del moviment (i d'una manera més àmplia, de tots els llenguatges expressius) per obrir-se a l'entorn (*ex-pressió*) i per accedir al coneixement de si.



Efectivament, definim la pràctica psicomotriu, segons el mètode de B. Aucouturier, com una activitat que afavoreix el desenvolupament, la maduració i l'expressió de les capacitats de l'infant en l'àmbit de la seva globalitat. L'acompanya en el seu procés de desenvolupament harmoniós, que va del moviment a la representació, utilitzant el joc espontani de l'infant i les seves interaccions amb l'adult de referència.

A la "Página de la Psicomotricidad",² creada per Berruezo, podem trobar la definició de psicomotricitat, consensuada per la Federació d'Associacions de Psicomotricistes de l'Estat espanyol (FAPEE):

«Basat en una visió global de la persona, el terme "psicomotricitat" integra les interaccions cognitives, emocionals, simbòliques i sensoriomotrius en la capacitat de ser i d'expressar-se en un context psicosocial. La psicomotricitat... ocupa un paper fonamental en el desenvolupament harmònic de la personalitat...»

L'any 2005, el tercer congrés de la FAPEE a Barcelona agrupava els professionals de la psicomotricitat de l'Estat espanyol sota el títol "Psicomotricidad, una disciplina, psicomotricista, una profesión".

En les conclusions de la ja citada jornada de Vilanova, F. Giovanardi subratllava:

«Els psicomotricistes han traduït aquests principis en objecte de coneixement i els han desenvolupat a través d'instruments teòrics i metodològics específics. La psicomotricitat s'ha constituït per això en una disciplina aplicada de base, amb un fort component teòric i pràctic, centrada en situacions i propostes d'intervenció que poden induir i provocar un canvi.»

Però encara que l'enunciat "la psicomotricitat és una disciplina" sigui un fet, no el podem donar per descomptat i hem de seguir treballant fins que la figura del psicomotricista sigui reconeguda legalment i institucionalment a tots els països.

La importància de la formació de l'especialista en pràctica psicomotriu

Un infant té dret a ser escoltat i acollit, per això els professionals que es dediquen a l'atenció dels infants, sigui en el camp de l'educació i de la prevenció i/o els que intervenen en una relació terapèutica, individual o en petit grup, haurien d'estar formats per escoltar-los i acollir-los i per donar-los respostes adequades a les seves necessitats. Una altra societat és possible? Una altra societat formada per individus més respectuosos amb l'altre i més atents als seus infants?

En el comunicat de la conferència de ministres d'educació superior (2009)³ es proposa una formació centrada en la persona, ja que això "l'ajudarà a desenvolupar les seves competències i li donarà el poder de ser un ciutadà actiu i responsable". També es proposa "preparar els estudiants per esdevenir ciutadans actius en una societat democràtica, preparant-los per la seva futura carrera i pel seu desenvolupament personal".

Per posar l'infant en el centre del dispositiu, sigui d'educació o d'ajuda, cal que l'adult hagi passat per un procés de formació personal. Giovanardi, en el discurs ja comentat, continua:

2. Página de Psicomotricidad: <http://www.terra.es/personal/psicomot/index.html>

3. Espacio Europeo de Estudios Superiores (EEES): <http://www.eees.es/es/documentacion>

«En l'àmbit de la formació dels psicomotricistes cal un espai i un temps per un procés personal en el qual construir processos evolutius significatius. En aquest procés hi ha d'haver una sèrie de valors que semblen fonamentals per acompanyar els infants en el procés d'esdevenir persones capaces de pensar, de crear, d'escoltar i respectar l'altre sense invadir-lo, capaces d'acceptar la incertesa, les frustracions, l'espera, el silenci, capaces de transformar la pròpia agressivitat, de considerar una riquesa les diferències, de compartir el plaer de l'altre...»

La pràctica psicomotriu pot influir en la situació social actual

Els infants reflecteixen la societat en què viuen; si la societat està desorientada, els infants creixen dins la inseguretat. Cal repensar l'educació i centrar-la en l'infant, perquè sigui possible una nova societat en la qual la persona, considerada com una unitat somatopsíquica, en sigui el centre.

La pràctica psicomotriu ofereix als infants una sala perquè cada infant pugui experimentar amb plaer les sensacions i les emocions a partir del moviment i perquè pugui expressar les seves necessitats més profundes. També ofereix la presència activa d'un adult (o més) disponible que acompanya en el procés de desenvolupament, dona seguretat i respostes adequades a les seves demandes i afavoreix la simbolització ajudant a passar de l'acció a la representació en un espai de joc i plaer compartits.

L'experiència acumulada des de fa més de quaranta anys mostra que els principis i les estratègies de la pràctica psicomotriu Aucouturier poden contribuir a transformar els infants en ciutadans responsables i actius en una societat democràtica.

«Aprendre a aprendre vol dir esdevenir capaç de reconstruir els sabers a partir de les espurnes del coneixement i d'emoció, vol dir fer operatiu el saber i donar-li sentit. Per aconseguir-ho ens cal una educació suau, lleugera, oberta, sentimental, rigorosa i responsabilitzant (...) no hauria de ser lineal com és ara i, per això, caldrà redibuixar el paisatge d'educació de les emocions.» (Serrano, 1999, p. 310.)⁴

El V Seminari Internacional de l'ASEFOP, amb el títol "La resposta de la pràctica psicomotriu als reptes educatius de la societat actual", va ser la proposta de l'ASEFOP davant el repte en un moment de crisi, en un moment que desitgem de canvi. Un treball intens que, gràcies a la implicació de tots els que hi vàrem participar, representants de les institucions implicades, d'una banda i, de l'altra, tots els formadors de l'ASEFOP: comitè científic, ponents, traductors i traductores, moderadors i secretàries, es va veure compensat per la participació del públic.

Ara les seves intervencions, gràcies a l'ICE de la Universitat de les Illes Balears, es presenten en aquest número de la *Revista Electrònica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa* (IN).

Catalina Homar Homar, kattyhomar@hotmail.com

Pedagoga, psicomotricista i formadora de psicomotricistes a l'Associació Europea d'Escoles de Formació en Pràctica Psicomotriu (AEC), Associació Europea d'Escoles de Formació en Pràctica Psicomotriu (ASEFOP) de Barcelona.

4. Serrano, S. (1999). *Comprendre la comunicació*. Barcelona: ECSA.

“Jugar” amb un infant autista, li pot permetre obrir-se a l'altre? La pràctica psicomotriu, una manera especial de tractar l'autisme

¿“Jugar” con un niño autista puede permitirle abrirse a los demás? La práctica psicomotriz, una manera especial de tratar el autismo

“Playing” with a Child with Autism May Allow Him to Come Out of His Shell? The Psychomotor Activity, a Special Treatment for Autism

Annette Bauer, annette139@hotmail.fr

Psicomotricista, professora d'ensenyament superior i formadora de l'ASEFOP a l'École Belge de Practice Psychomotrice Aucouturier (EBPPA-ASEFOP) de Brussel·les, formadora dels cursos de Pràctica Psicomotriu Aucouturier a Saïgon (Vietnam), i formadora de psicomotricitat de les educadores del primer cicle d'educació infantil (“Psychomotricité en crèche”).

Resum

Parafrasejant les paraules d'Ajuriaguerra –«el nostre cos no és res sense el cos de l'altre»–, Joly (2009) planteja la hipòtesi que l'autisme, en el fons, podria ser, durant tot el procés de desenvolupament, la representació del que seria el nostre cos sense el cos de l'altre, en la dimensió subjectiva, instrumental i funcional...

El cos d'un infant amb autisme pot ser la seva primera diferència, la seva primera i única “presentació”. Els infants amb autisme solen mostrar discordances o un retard en el desenvolupament psicomotor. Aquesta especificitat funcional els porta inevitablement a una manera molt especial de percebre tant el propi cos, com el món que els envolta... i també a una manera diferent de percebre l'altre com a subjecte (cos i psique).

Aquest article està fet a partir de les sessions filmades al llarg d'una intervenció d'ajuda individual amb un infant amb autisme, i de les relacions que he establert entre aquesta intervenció i la «taula del desenvolupament» de Haag (1995), una eina que m'ha estat molt útil en l'enfocament terapèutic de la pràctica psicomotriu.

La meua intenció és mostrar com “jugar” amb un infant amb autisme, a través d'una relació de mediació corporal, li permet obrir-se a la relació amb l'altre.

Paraules clau

Autisme, desenvolupament, psicomotricitat, “cos en relació”, “plaer compartit”, acolliment, escolta, sol·licitació

Resumen

Parafraseando las palabras de Ajuriaguerra –«nuestro cuerpo no es nada sin el cuerpo del otro»–, Joly (2009) plantea la hipótesis de que el autismo, en el fondo, podría ser, durante todo el proceso de desarrollo, la representación de lo que sería nuestro cuerpo sin el cuerpo del otro, en la dimensión subjetiva, instrumental y funcional...

El cuerpo de un niño con autismo puede ser su primera diferencia, su primera y única “presentación”. Los niños con autismo suelen mostrar desarmonías o un retraso en el desarrollo psicomotor. Esta especificidad funcional les lleva, inevitablemente, a una manera muy especial de percibir tanto su propio cuerpo como el mundo que les rodea... y también a una manera distinta de percibir al otro como sujeto (cuerpo y psique).

Este artículo está hecho a partir de las sesiones filmadas a lo largo de una intervención de ayuda individual con un niño con autismo y de las relaciones que he establecido entre esta intervención y la «tabla del desarrollo» de Haag (1995), un instrumento que me ha resultado muy útil en el enfoque terapéutico de la práctica psicomotriz.

Mi intención es enseñar como el “jugar” con un niño con autismo a través de una relación de mediación corporal le permite abrirse a la relación con el otro.

Palabras clave

Autismo, desarrollo, psicomotricidad, "cuerpo en relación", "placer compartido", acogida, escucha, solicitud

Abstract

To paraphrase the words of Ajuriaguerra, "our body is nothing without the body of the other", Joly (2009) raises the hypothesis that autism ultimately might be, throughout the development process, the representation of what would be our body, not the body of the other, on the subjective dimension, functional and instrumental...

The body of a child with autism can be his first difference, his first and only "coming out". Children with autism often display disharmonies or a delay in psychomotor development. This functional specificity leads them, inevitably, to a very special way of perceiving both his own body and the world that surrounds them... and a different way to perceive the other as a subject (body and psyche).

This paper is made after the sessions filmed along a single aid intervention with a child with autism and the relationships that I have established between this and the development scoreboard of Haag (1995), a tool that has been very helpful to me in the therapeutic approach of psychomotor activity.

My intention is to show how playing with a child with autism, through a body relationship, may allow him to confide in somebody else.

Keywords

Autism, Development, Psychomotor Activity, Bodying, Shared Enjoyment, Reception, Listening, Requesting

INTRODUCCIÓ

«La psicomotricitat d'un individu és bàsicament la seva forma de viure el *cos-en-relació* independentment de la seva edat i de la seva patologia» (Joly, 2009). Parafrasejant les conegudes paraules del Dr. Julián de Ajuriaguerra, «el nostre cos no és res sense el cos de l'altre». Joly (2009) planteja la hipòtesi que l'autisme en el fons podria ser, durant tot el procés de desenvolupament, la representació d'allò que seria el nostre cos, sense el cos de l'altre, en les dimensions subjectiva, instrumental i funcional...

El cos d'un infant amb autisme pot ser la seva primera diferència, la seva primera i única "presentació". Els infants amb autisme solen mostrar discordances o un retard en el desenvolupament psicomotor. També solen mostrar algun dels trets autistes que es manifesten a través del cos (estereotípies motrius, girs, ritmes peculiars, postures específiques, etc.) i alguns d'ells mantenen una tensió permanent entre una hipersensibilitat sensoriomotora en uns sectors corporals i una hiposensibilitat en d'altres. Aquesta especificitat funcional els porta inevitablement a una manera molt especial de percebre tant el propi cos, com el món que els envolta... i també a una manera diferent de percebre l'altre com a subjecte (cos i psique).

El meu treball va començar, a partir d'un repte personal, amb una anàlisi minuciosa i sistemàtica de les diferents sessions filmades durant el procés d'ajuda psicomotriu individual a un infant amb autisme, que va durar dos anys i set mesos, unida a les relacions que vaig poder establir entre els índexs d'evolució d'aquest infant (constatats en les imatges de les sessions) i les «grans etapes evolutives de l'autisme infantil tractat» de G. Haag (1995).

Aquest treball de recerca em va permetre situar aquest infant en el seu moment de desenvolupament i, sobretot, em va permetre dotar de sentit tot un seguit de comportaments, postures i actituds corporals i també la utilització particular dels objectes, cosa que és molt habitual de trobar en la clínica d'infants amb autisme.

Fins ara havia presentat aquest treball en públic als alumnes de diferents escoles de l'Associació Europea d'Escoles de Formació en Pràctica Psicomotriu i a Jornades o Seminaris oberts, com el de Palma 2012, origen d'aquesta publicació. En tots aquests casos he il·lustrat la meua intervenció amb les seqüències de les sessions filmades durant el tractament, que va anar des del gener de 2005 al juliol de 2007, per tal de mostrar l'especificitat de la intervenció amb infants amb autisme en el marc de la pràctica psicomotriu Aucouturier.

En el present article, sense interacció directa amb el públic, faré més incidència en els índexs d'evolució d'aquest infant durant el tractament, en relació amb les grans etapes de la formació del «Jo corporal», descrites per la psicoterapeuta Geneviève Haag¹ a l'article que he esmentat repetidament i a qui vull agrair públicament l'ajuda personal en la revisió de tot aquest procés.

1. Nota de l'autora: Resumint a grans trets l'article de G. Haag, que he utilitzat en el meu treball, les grans etapes de la formació del jo corporal són:

I. Estat autístic màxim

II. Etapa de la recuperació de la primera pell – Inici de la fase simbiòtica

III. Fase simbiòtica instal·lada

- Fissura vertical

- Fissura horitzontal

IV. Etapa d'individuació

En cada una de les etapes s'analitzen diferents ítems d'evolució a través dels paràmetres d'observació següents: expressions emocionals relacionals; mirada; imatge del cos; llenguatge verbal; grafisme; exploració de l'espai i dels objectes i, en darrer terme, les referències temporals.

La meua intenció és mostrar que mitjançant una implicació corporal del terapeuta a través del joc o, dit d'una altra manera, "jugant" amb un infant amb autisme, aquest infant pot arribar a obrir-se a la relació amb l'altre.

PRESENTACIÓ DEL CAS

L'infant tenia gairebé cinc anys quan va entrar al centre de dia de la Ferme du Soleil, a Soumagne, Bèlgica. De seguida es va incorporar a un "grup de vida", amb altres infants amb autisme, per assistir a diversos tallers (cinc cada dia, de cinquanta minuts de durada cada un, que cobreixen diferents àmbits: corporal, expressiu, cognitiu i social) i també va començar el tractament d'ajuda psicomotriu individual.

Durant aquest tractament, també començarà a anar a escola algunes hores a la setmana, i es beneficiarà d'una intervenció individual de logopèdia. Els pares tindran un seguiment de part de l'equip de terapeutes familiars del nostre centre.

L'infant va entrar al centre amb un diagnòstic d'autisme infantil amb hiperactivitat, associat a un retard mental mitjà. Les avaluacions diagnòstiques mèdiques i psicològiques havien descartat qualsevol causa orgànica com a origen del trastorn, inclosos els problemes d'oïda.

ALGUNES DADES DE L'ANAMNESI

És el més petit d'una família de tres germans. Es va desenvolupar normalment fins a tenir quinze mesos, moment en el qual va fer una regressió i va deixar de dir les poques paraules que havia après.

Els pares expliquen que l'escola, fins al moment d'incorporar-se al centre, l'havia ajudat, encara que hi havia assistit poc: s'havia començat a socialitzar, a obrir-se a la relació amb iguals. En aquest moment era capaç d'imitar algunes conductes i de repetir algunes cantarelles.

L'infant era fort i estava ple d'energia, de manera que no podia estar mai quiet. Necessitava una vigilància permanent de part dels adults. Es posava a plorar quan quedava tot sol o deixava de veure una persona coneguda; era capaç de córrer de pressa però no es posava en situacions de risc; solia posar-se els objectes que trobava dins la boca i intentava mossegar. Menjava bé i de tot, dormia tota la nit, però no anava a dormir i es mantenia despert, fins que els adults es retiraven a descansar.

L'AJUDA PSICOMOTRIU INDIVIDUAL

La indicació per al tractament d'aquest infant amb autisme va ser "l'ajuda individual", a través de la pràctica psicomotriu Aucouturier.

L'ajuda psicomotriu individual a un infant amb autisme té com a objectiu l'estructuració psíquica i la construcció de la identitat, mitjançant una implicació corporal del terapeuta que afavoreix la relaxació de l'infant i l'establiment d'un Jo-pell unificant. El mateix Anzieu (1994) assignava tres funcions al Jo-pell: una d'embolcallament, que contingui i unifiqui el Jo, una de barrera protecto-

ra del psiquisme i una de filtre dels intercanvis amb l'entorn.

L'ajuda individual a través de la pràctica psicomotriu d'Aucouturier està basada en uns principis bàsics, que descriu aquest autor i que em sembla important citar.

«El niño no ha de estar aislado para poder evolucionar en un conjunto de relaciones afectivas. La ayuda sólo puede contemplarse en un marco que contenga estas relaciones, para la seguridad de todos.

La ayuda al niño es inseparable de un dispositivo espacial y temporal que facilite el desarrollo de la función simbólica de los procesos de «reaseguración» y de descentración.

La ayuda sólo puede concebirse en la búsqueda de una dinámica de placer de los procesos de «reaseguración» simbólica contra la angustia: placer que crea la movilización tónico-emocional esencial para la evolución psicológica del niño.

El psicomotricista es un catalizador de la dinámica de expresión, de comunicación y de acción sostenida por una relación tónico-emocional empática con el niño.» (Aucouturier, 2004, p. 40.)

L'aplicació d'aquests principis, en el cas d'un infant amb autisme, es pot concretar en aquests trets:

- L'infant no és un ésser aïllat, el seu desenvolupament s'ha d'entendre dins el conjunt de relacions afectives que estableix amb el terapeuta.
- Dins el dispositiu espacial i temporal de la sala, que es manté fix, l'infant pot utilitzar lliurement tot el material, que troba a la seva disposició repetidament en cada sessió.
- La intervenció està centrada en una dinàmica de maduració psicològica inseparable d'una dinàmica de plaer. La psicomotricista s'haurà d'implicar profundament i corporalment amb l'infant amb autisme en un diàleg tònic i emocional en el qual tot s'ha de matisar: una postura, una mirada, un somriure, la immobilitat, un gest... L'infant rep l'autenticitat del psicomotricista, que ha de ser capaç de confiar recíprocament i empàtica en allò que sent d'ell mateix i en allò que li arriba de l'infant, d'aquí ve la importància que es dona en aquesta pràctica a la formació continuada i a la supervisió.
- Les actituds d'escolta, d'acolliment i de sol·licitació són conceptes que necessàriament ha de viure l'especialista en aquesta pràctica. Creiem en l'infant, en la seva singularitat i en les seves possibilitats de desenvolupament; rebutgem posar un límit a les seves potencialitats "a priori".

DESENVOLUPAMENT DE LA INTERVENCIÓ

El seguiment a través de l'ajuda psicomotriu individual va començar el gener de 2005 i va durar fins a final de juliol de 2007, amb una periodicitat de dues sessions d'una hora cada setmana.

L'infant va anar mostrant iniciatives sorprenents en la utilització del material fix i d'alguns objectes. A cada sessió es presentaven algunes repeticions, però també anaven apareixent algunes novetats que l'infant va arribar a ser capaç de mantenir i, en alguns casos, de generalitzar.

DESENVOLUPAMENT DEL TRACTAMENT DURANT EL PRIMER ANY (GENER 2005-GENER 2006)

Primera fase: caracteritzada principalment per fortes angoixes arcaïques de pèrdua del cos, a les quals es refereix Aucouturier.

«Los niños con autismo experimentan estos terrores en un estado preverbal, preimaginario y preconceptual y esto les lleva a lentificar e incluso a detener su desarrollo afectivo y cognitivo.

En el niño con autismo perduran todas las angustias arcaicas, que le producen temor aunque paradójicamente se sienta atraído y fascinado por ellas (...).

El estudio de las angustias arcaicas es muy interesante para los psicomotricistas que han de ayudar a los niños que presentan alteraciones en la estructuración de su identidad y en la representación de sí mismos.» (Aucouturier, 2004, p. 248.)

A l'inici de la intervenció d'ajuda psicomotriu, l'infant es mostrava molt agitat, amb un moviment constant, passava d'una cosa a una altra; va experimentar moltes vegades la caiguda, queia feixugament, buscava punts de suport, com si necessités recuperar una base sòlida, a terra.

Feia caure els blocs de goma espuma més grossos o, fins i tot, un matalàs damunt seu. Després demanava que el portessin en braços, que l'aixequessin per poder entrar dins les estructures verticals i tornar-se a deixar caure juntament amb la torre de blocs de goma espuma.

En aquest moment inicial també es mostrava tens, crispat, vivia molt malament la frustració de l'acabament de les sessions i intentava mossegar-me o esgarrapar-me.

Respecte als objectes, mostrava molt poc interès pels objectes petits.

Identifiquem aquest moment de l'evolució de l'infant amb el de la recerca dels propis límits corporals, entesa com una recerca de "reassegurament" respecte al propi embolcallament corporal.

Amb referència a l'estudi esmentat de Haag (1995), vaig associar aquesta fase a la sortida de la primera etapa (estat autístic màxim) i a l'inici de la segona etapa d'evolució de l'autisme: «l'etapa de recuperació de la primera pell: Inici de la fase simbiòtica», en la qual l'infant s'apropia del sentiment de tenir un embolcallament circular continu.

Aviat va començar a *investir*² un matalàs en el qual podia posar-se dins la funda i tapar-se tot sencer, i mostrar només el cap, com en un joc de "cucut", però sense relació amb mi, a través de la mirada. Es podria dir que la mirada era absent, encara que de vegades mirava de reüll, quan é-

2. N. T. *Investir*: Projectar les pròpies emocions en l'objecte, en l'espai, en les persones, etc.

rem a prop, cara a cara, la seva mirada es dissociava.

A partir d'aquí va començar una recerca d'objectes que el poguessin contenir: primer dins els cercols; després al túnel, on em demanava que l'acompanyés; la roba per ser arrossegat i embolcallat; un matalàs lleugerament alçat per una banda, que el protegia i li assegurava el contacte de l'esquena ben recolzada en el matalàs.

Aquestes experiències li van permetre arribar a aturar-se, i la mirada es va començar a fixar en l'altre.

Des de l'inici li proposava massatges als peus, les cames, les mans i els braços i els va anar acceptant a poc a poc. Després, el massatge es va poder estendre a l'esquena, la panxa i la cara. També va començar a utilitzar cada vegada més els blocs de goma escuma alineats en horitzontal, s'hi estirava a sobre o entrava dins el cilindre buit.

Segona fase. Centrada principalment en la recerca de l'eix vertical.

L'infant comença a estar interessat en un material diferent: les «bótes encaixables», que es poden separar en dues meitats i posar-ne una dins l'altra. Les utilitza agafant-ne mitja amb cada mà i posant-les en contacte simultàniament amb dues parts simètriques del seu cos: les dues galtes, les dues orelles, els dos ulls, o els dos costats del nas. També utilitza la meitat d'una bóta per seguir-ne tota la línia central, des del nas fins a la part posterior del cap.

Sovint també es posa dret davant d'un angle de la paret o contra una superfície dura (una finestra estreta o un panell lateral d'un armari).

Identifico aquest període amb la descoberta del seu eix vertical i de la simetria del seu cos. En la graella de Haag, correspondria a la «fase simbiòtica», que inclou la «fissura» vertical, seguida per la «fissura» horitzontal.

Quant al llenguatge oral, apareixen esporàdicament diferents sons produïts amb la boca: quan li pregunto què vol que cantem pot taral·lejar cançonetes infantils o jocs de falda. Comença a repetir "Papapa... mamama...".

També comença a buscar una relació de contacte, sent i manifesta plaer i alegria en el joc compartit... un joc que comença a ser capaç de fer evolucionar!

DESENVOLUPAMENT DEL TRACTAMENT (GENER 2006-JULIOL 2007)

El material que ara *investeix* de manera especial és la funda d'un gran matalàs, "per sentir-s'hi ben contingut". Amb el temps aquest joc evolucionarà cap a un "joc d'amagar-se", que iniciarà fent evident el seu plaer: s'amaga, i apareix amb un gran somriure; es torna a amagar i fins i tot pot esperar fins a ser descobert, una mena de preludi del joc de l'amagatall. També li agrada el joc de la sorpresa quan aparec en un lloc on ell no s'ho espera, i arriba a riure sol, quan està amagat dins la funda, esperant que el trobi.

Li agrada que el gronxin a l'hamaca i que aquest balanceig vagi acompanyat de cançons de bressol o jocs de falda.

Comença a agafar diferents recipients (capses, cubells, caixes...) plens d'objectes petits: frueix quan

els passa d'un recipient a l'altre o quan els escampa i els torna a recollir. També treu els retoladors i els torna a posar dins l'estoig. Amb aquests jocs amb objectes petits apareix l'eix horitzontal.

Respecte a la relació amb l'adult, durant tots aquests jocs, podem estar cara a cara, a terra, per exemple, mentre ell va alineant horitzontalment, entre els dos, les peces dels encaixos.

Respecte al propi cos, comença a jugar a terra tocant-se o agafant-se els peus i les cames.

En aquest període també comencen a aparèixer «les anades i vingudes en presència de l'altre»: s'allunya una estona, mentre juga amb algun objecte, després torna al meu costat; em pot deixar a la sala per anar al vestidor i amagar-se, ben ajupit, dins un armari de portes corredisses; també és capaç d'anar al bany i tornar sense problemes.

Comença a emergir la **diferenciació**; segons la graella de Haag, s'inicia ara la fase d'**individuació**.

AVALUACIÓ

Al final del seguiment a través de l'ajuda psicomotriu individual podem observar que l'infant està assolint una sèrie de competències i que n'hi ha unes altres d'emergents:

Competències assolides:

- L'emoció va aparèixer mitjançant la relació entre tots dos i les accions conjuntes, mentre que al principi l'infant buscava únicament les sensacions.
- L'expressió de les emocions es fa palesa a través del plaer de viure una relació dual: gaudint dels jocs d'aparèixer i desaparèixer, dels moments de relaxació i de les anades i vingudes en la presència de l'altre.
- L'infant es mostra psíquicament més estructurat: està més calmat, sembla haver assolit més estructura identitària. La diferenciació sembla assentada, encara que continuï necessitant un reassegurament en l'àmbit dels límits corporals: la recuperació de la primera pell, segons la graella de Haag.

Competències emergents:

- El seu desig de gaudir de més activitats a l'aire lliure, sobretot la bicicleta.
- Inicia el grafisme, vol deixar empremtes: signa la targeta amb la data de la cita següent amb un gargot.
- Comença a preocupar-se pels altres i ho comença a generalitzar fora de la sala: durant la sessió m'ajuda espontàniament a moure un banc; a fora, un infant del seu grup va caure durant un passeig, ell va recollir l'objecte que duia i li va tornar.

Totes aquestes competències, encara que no estiguin totalment assolides, ens mostren el seu desig d'avançar cap a la interacció i la relació amb els altres.

Citant una altra vegada Haag, ara a la seva pàgina web:

«Considerem que l'estat autístic no és inamovible i es pot superar, amb l'aliança de tractaments psicoterapèutics (...), passant per etapes psicopatològiques variades, sovint també difícils de superar, i mantenint algunes peculiaritats probablement lligades a la predisposició a l'autisme.»³

CONCLUSIONS

Els jocs corporals viscuts en relació i amb plaer compartit són fonamentals per a la constitució del sentiment d'unitat d'ell mateix. Desenvolupar aquest sentiment d'unitat d'ell mateix ajuda l'infant a sentir-se més sòlid quan ha de fer front a les angoixes arcaiques: de caiguda o de pèrdua de límits corporals. “Tornar al cos”⁴ ha ajudat aquest infant a estructurar-se psicològicament.

El/la psicomotricista no s'ha de desanimar davant de les repeticions de l'infant, ans al contrari, per permetre orientar la intervenció psicomotriu cap a la “comunicació amb l'altre”, caldrà que es demani quines propostes ha de fer per ajudar l'infant a “recuperar la primera pell” sense tancar-se en una regressió, la qual cosa ens porta a la necessitat de la formació continuada i de la supervisió.

El/la psicomotricista ha de viure per si mateix la comunicació tònic i emocional, la relació amb el propi cos, amb l'objecte, amb l'espai, amb un altre i amb el grup. Mitjançant diferents situacions, que en la formació dels psicomotricistes anomenem “formació personal per la via corporal”, l'especialista podrà entendre el que viu el nen, a més en podrà trobar l'autenticitat, la consciència del seu funcionament relacional lligat a la pròpia història inconscient i podrà desenvolupar disponibilitat corporal, actituds imprescindibles per poder “jugar” amb un infant amb autisme implicant-s'hi corporalment.

La pràctica psicomotriu Aucouturier va orientar la meua intervenció. Les grans etapes de la formació del jo corporal juntament amb els valuosos comentaris personals de Haag em van ajudar a mantenir un fil conductor al llarg d'aquest repte personal. Com deia Tustin (1989): «La bogeria fa por perquè no l'entendem, el que ens fa por és no entendre res».

3. Disponible a: www.genevievehaagpublications.fr

4. Nota de la traductora: «L'estratègia de rodeig», en aquest cas “tornar al cos”, és una de les eines fonamentals de l'ajuda psicomotriu individual, en la pràctica psicomotriu Aucouturier.

BIBLIOGRAFIA

- Aucouturier, B. (2004). *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz*. Barcelona: Graó.
- Aucouturier, B. (2005). *La Méthode Aucouturier. Fantasmés d'Action et Pratique psychomotrice*. Bruxelles: De Boeck.
- Anzieu, D. (1985). *Le moi-peau*. Paris: Dunod.
- Haag, G. (1991). De la sensorialité aux ébauches de pensée dans le développement des enfants autistes. *Revue Internationale de Psychologie*, núm. 3, p. 51-63.
- Haag, G. (1995) a Tordjman S., Duprat A., Cukierman A., Druon C., Jardin F., Maufras du Chatellier A., Tricaud J., Urwand S. (1995 f): Présentation d'une grille de repérage clinique des étapes évolutives de l'autisme infantile traité. *Psychiatrie de l'enfant*, vol. 38, núm. 2, p. 495-527
- Haag, G. (1996). Stéréotypies et angoisses. *Les cahiers du CERFEE*, núm. 13, p. 209-225.
- Haag, G. (1999). Devenir propre: Les préalables. A Odile Jacob (Ed.). *Début de la vie psychique, le développement du petit enfant* (p. 257-273).
- Joly, F. (2009). Des troubles psychomoteurs précoces dans l'autisme. *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, A.N.A.E. N° 104-105.
- Lapierre, A., Aucouturier, B. (1984). *La symbolique du mouvement*. Paris: Desclée de Brouwer.
- Roussillon, R. (1988). Le médium malléable, la représentation de la représentation et la pulsion d'emprise. *Revue belge de psychanalyse*, núm. 13. (p. 70-87)
- Tustin, F. (1989). *Le trou noir de la psyché*. Paris: Seuil.
- Winnicott, D. W. (1975). La crainte de l'effondrement. *Nouvelle Revue de Psychanalyse*, 11. Paris: Gallimard.
- Winnicott, D. W. (1975). *Jeu et réalité*. Paris: Gallimard.

Per citar aquest article:

Bauer, A. (2013). «“Jugar” amb un infant autista, li pot permetre obrir-se a l'altre? La pràctica psicomotriu, una manera especial de tractar l'autisme». IN: *Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, vol. IV, núm. 1, pàg. 10-20.
Obtingut de: http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol4_num1/revista/01_Annette_Bauer.pdf

Comprender la educación en 0-3. Algunas aportaciones desde la práctica psicomotriz

**Comprendre l'educació a 0-3. Algunes
aportacions des de la pràctica psicomotriu**

**Understanding Pre-school Education. Some
Contributions from Psychomotor Activity**

Álvaro Beñaran Arocena, albenaran@euskaltel.net

Pedagogo y psicomotricista, formador de psicomotricistas en la Escuela de Práctica Psicomotriz del País Vasco, en Luzaro (reconocido por la ASEFOP). Miembro del consejo editor de la revista *Cuadernos de Psicomotricidad* de la UNED de Bergara, trabaja como terapeuta y educador en psicomotricidad, en Donostia (Gipuzkoa).

Resumen

A la hora de realizar propuestas educativas en el trabajo con la infancia en la etapa 0-3 es imprescindible comprender cuáles son los ejes fundamentales de la vida y del desarrollo de las niñas y niños de estas edades, para poder realizar un trabajo educativo adecuado, y aportar una serie de cuestiones para motivar el debate y la reflexión.

El enfoque que nos aporta la práctica psicomotriz sobre la comprensión del niño, de la relación educativa y las estrategias metodológicas utilizadas nos puede dar algunas pistas que van más allá de la realización de las sesiones de psicomotricidad, y ofrecen vías de transformación del ambiente educativo.

Palabras clave

Rol del educador, formación profesional/personal, actitudes del psicomotricista, ejes de la vida del bebé

Resum

A l'hora de fer propostes educatives en el treball amb infants a l'etapa 0-3 és imprescindible entendre quins són els eixos fonamentals de la vida i del desenvolupament dels infants d'aquestes edats, per poder desenvolupar un treball educatiu adequat, i aportar-hi una sèrie de qüestions per motivar el debat i la reflexió.

L'enfocament que ens aporta la pràctica psicomotriu sobre la comprensió de l'infant, de la relació educativa i de les estratègies metodològiques utilitzades ens pot donar algunes pistes que van més enllà de les sessions de psicomotricitat, i ens ofereix vies de transformació de l'ambient educatiu.

Paraules clau

Rol de l'educador, formació professional/personal, actituds del psicomotricista, eixos de la vida del nadó

Abstract

In order to make proposals at the time of working with children in the educational phase of 0-3 it is essential to understand which are the central points of life and development of children that ages, to develop a proper educational job by providing a number of issues to bring about discussion and reflection.

The approach of psychomotor activity of child's comprehension, educational relationship and the methodological strategies gives us some tracks that go beyond the accomplishment of psychomotor activities, offering change routes in the educational world.

Keywords

Teacher's Part, Vocational/Personal Training, Attitudes of Psychomotor Specialist, Central Points of Baby's Life

INTRODUCCIÓN

Me gustaría comenzar con una escena que pude observar en una aula de niñas y niños de dos años: una niña coge amorosamente en sus brazos un muñeco y hace como que lo mece; ello despertó en mí un sentimiento de ternura y confianza en la humanidad... Pero entonces la misma niña coge el muñeco por los pies y lo comienza a golpear contra una silla, luego lo arroja al suelo y le da una patada para alejarlo y se va a otra cosa. Esto es el ser humano, esto somos: algo complejo, evidentemente.

Trabajar en el 0-3 supone estar conviviendo con las raíces del proceso de crecimiento y formación del ser humano. Las decisiones que tomamos respecto a la manera de educar afectan y son afectadas por nuestra manera de entender al ser humano y de entendernos a nosotros mismos y nuestras relaciones.

No es una práctica que pueda ser separada con facilidad de nuestra propia vida personal, de nuestros afectos, emociones y sentimientos, de nuestras propias experiencias vitales.

Es por ello que en 0-3 hay que pensar en una persona educadora que equilibre su formación profesional y personal, de forma que, teniendo una adecuada formación y un conocimiento suficiente de técnicas y metodologías pedagógicas y didácticas, sea capaz de establecer con las niñas y niños un ambiente de respeto, seguridad y autonomía que emane tanto de sus estrategias como de sus actitudes. Una persona que pueda contener la proyección de sus propios afectos, evitando la invasión y ocultación del espacio personal del niño.

Empezamos planteando unas sencillas cuestiones... intentaremos dar algunas respuestas o, lo que sería mucho mejor, quizás los lectores se plantearán muchas más preguntas.

CUESTIONES PARA LA REFLEXIÓN

- ¿Cuáles son las dos cosas más importantes para las educadoras y educadores en la vida del niño de 0-1; 1-2; 2-3?

- Analizando el día a día de la práctica educativa: ¿Es a estas dos cosas a lo que más importancia se da realmente?

LA PROFESIÓN DE EDUCAR

Por cierto, antes de mirar al niño, hay una cuestión previa que parece fundamental: entender la posición del profesional de la educación:

- Aunque parezca obvio: es un profesional y, por lo tanto, lo que hace con los niños es un trabajo, es su profesión, el medio por el que obtiene la economía para poder vivir en esta sociedad.

- El profesional acude los lunes por la mañana a su trabajo con toda su mochila de experiencias vitales, empezando una nueva semana. Lleva consigo sus bienestar y sus malestares.

- Es un trabajo con un grupo y no con un niño, individual.

- Es un trabajo sujeto a horarios y condiciones determinadas.
- Es un trabajo realizado junto a otros profesionales.
- Es un trabajo realizado con niñas y niños que pertenecen a familias y contextos sociales determinados.

Todo esto nos debe hacer pensar sobre el “lugar” desde el que el profesional se relaciona con cada niño.

No son los métodos ni las propuestas concretas los que educan, sino la persona del educador, sus actitudes y la relación que establece con ese grupo de niños, a través de esa metodología. Las metodologías son los medios necesarios que facilitan u obstaculizan el desarrollo de esa relación, de ese encuentro. La persona educadora no debe esconderse detrás de las metodologías, sino ir por delante de ellas.

Por eso, no deberíamos decir: “he aplicado la práctica psicomotriz o el constructivismo y no funciona o sí funciona...”, sino: “yo estoy consiguiendo, o no, educar adecuadamente utilizando la práctica psicomotriz, el constructivismo, etc.”.

Lo que importa no es el método sino la realidad que están viviendo los niños que están con nosotros y lo que ello les aporta a su vida y su desarrollo. El famoso “currículum oculto”. Transmitimos a la infancia lo que somos, lo que hacemos y cómo lo hacemos, y no lo que decimos ni lo que aparentamos.

Por lo tanto, lo primero es revisar el rol del educador, la persona del educador y lo que esto supone en el trabajo educativo y la influencia que puede tener sobre el desarrollo de los niños con los que trabaja.

Esto es básico en la educación en general y se vuelve esencial e imprescindible en la franja de 0 a 3 años: la situación educativa es una situación que puede parecer “artificial”, “simbólica”, es decir, los niños no son nuestros hijos ni nuestros familiares, pero ¡jojo! sí son los niños de nuestra comunidad. Podemos recordar el, tantas veces citado, proverbio africano: “Para educar a un niño hace falta la tribu entera”.

Y creo que este concepto de comunidad, de corresponsabilidad, es esencial para aclarar y comprender nuestra función como educadores: estas niñas y estos niños, sí, son algo que tiene que ver con nosotros, sí, pertenecen a nuestra comunidad, y por lo tanto somos corresponsables de su educación, como profesionales, como personas-profesionales, miembros de esa comunidad.

Es por ello que nuestra práctica, la práctica psicomotriz, da una importancia fundamental y convierte en eje formativo a la formación personal. La formación personal como un trabajo y una reflexión sobre nuestra propia manera de ser y estar en el mundo. Se trata de conocer nuestra persona, los sentimientos y afectos que la ocupan y que se pondrán en juego de manera inevitable en la relación con los niños pequeños, que son auténticas “excavadoras de afectividad”, como dice el psicólogo y compañero, Juanjo Kintela, en el sentido de que nos demandan responder a todas sus necesidades vitales/existenciales de forma permanente. Ello nos lleva a la necesidad de construir un profesional con capacidad de relacionarse sin proyectar, o proyectando lo menos posible, sus propios afectos sobre los niños. Un profesional con actitud empática, de escucha y disponibilidad. No un objeto de los deseos de los niños,

sino un Otro con su propia identidad, que asume su rol de adulto, que acoge, recoge, contiene y canaliza todo aquello que viene de ellos, aportando aquellas condiciones ambientales que les permita continuar su camino de maduración.

Un niño es susceptible de convertirse en sujeto cuando habita en un mundo de sujetos. “Yo soy YO tan solo en la medida en que tú eres TÚ y me consideras como YO”.

La arqueóloga egipcia Nadia Lukma, refiriéndose a un trabajo muy delicado de manipulación de un sarcófago del Antiguo Egipto, decía que para hacer un buen trabajo hace falta: “ciencia, experiencia, amor y paciencia”, y esto también es aplicable a nuestro trabajo: necesitamos ciencia, es decir, formación, estructuras teóricas que sostengan nuestra práctica. Y necesitamos aplicar esa teoría en una práctica/experiencia, una práctica que sea coherente con los principios que defendemos. Y amor, en el sentido de que respetamos y valoramos nuestro trabajo y a los niños con los que trabajamos. Y paciencia, no tener ansiedad por conseguir éxitos ni objetivos antes de tiempo, olvidando que estamos con personas que necesitan su tiempo para tomar la iniciativa y ser protagonistas de sus procesos de cambio. Dar tiempo, no tener prisa, sin caer en la pasividad o en el “dejar hacer”.

Por lo tanto, las actitudes del psicomotricista que defendemos en nuestra práctica aportan a la educación del 0-3 un eje esencial del trabajo educativo:

- Un educador que se ha mirado a sí mismo para poder mirar al otro con menos invasión de sus propios afectos y prejuicios. La base de nuestra formación: la formación personal.
- Un educador que trata de escuchar, no dejándose cegar por determinados síntomas, sino mirando siempre la persona del niño con el que está, atendiéndole en su calidad de ser humano con valor de persona con potencialidades, que tiene algo interesante, valioso, que decir, que mostrar. Basar la educación en las capacidades y no en las dificultades.
- Hablamos de un profesional que valora este trabajo y que no lo realiza solamente por facilidad de acceso.
- Un profesional que tiene conciencia de la importancia de lo que se juega en esta edad.
- Un profesional abierto a la relación con las familias de los bebés, no como una carga sino como comprensión de ese concepto de comunidad, de corresponsabilidad, de colaboración, al que antes hemos aludido.
- Un profesional que conoce bien las características del desarrollo del bebé en este primer año de vida y da, por lo tanto, importancia a aquello que la tiene: la comida, el dormir, la evacuación y la limpieza, el bienestar físico, el sostenimiento psicoafectivo y el posibilitar la iniciativa y la experimentación y la vivencia propias.
- Un adulto que se relaciona sin culpabilidad. Sin prisas. Sin dramatismos: el niño dramatiza, está confuso, agrede, se inhibe, se pierde, nosotros, no: “tú puedes mostrar de forma ávida tus impulsos y ganas de apropiarte del mundo, yo puedo acompañarte, contener y ayudarte a transformarte”.
- Un educador que sabe esperar y está atento, con una escucha empática y tónico-emocional en el sentido de ser capaz de recibir la expresividad motriz del niño y de comprenderla. Y por ello proporciona un tiempo, un espacio y unos materiales para que cada niño despliegue su expresividad motriz y pueda confrontar sus competencias, capacidades, deseos, miedos, inseguridades, etc. con la

realidad que le rodea, desarrollando recursos que le permiten asegurarse ante las diferentes vicisitudes de su desarrollo vital, desde la seguridad que le aporta un adulto que confía en él, que no le fuerza, que le contiene y le da referencias y vías de maduración.

- Aunque parezca una obviedad, el bebé tiene que encontrarse con un adulto al que le gusten los bebés, que tiene una formación adecuada en lo que es el cuidado y manipulación de bebés. No es suficiente tener mucha información teórica sobre el mundo del bebé y su desarrollo.

- Un adulto capaz de crear un ambiente sin juicios y sin prejuicios: permitir que el niño se muestre y muestre al adulto su acción, sus pruebas, errores y conquistas. Que desee mostrar al adulto para tomar conciencia del sentido y el valor de la propia acción en la mirada-espejo de este. No mostrar para ver si el adulto aprueba o reprueba la acción, para esperar su juicio: "haces bien/ mal, eres bueno/malo".

Esto nos habla, a su vez, de nuestras propias actitudes, de los espacios que diseñamos, de los materiales que ofrecemos, de los tiempos que organizamos para los niños. Podemos aportar algunos elementos en este sentido:

- Condiciones materiales agradables: temperatura, suelo, colores, ruidos, luz, sin estridencias, sin excesos ni tristezas.

- Espacio para el desplazamiento (permitir/posibilitar el cerca-lejos: con la mirada, con el movimiento propio y del otro).

- Tiempo basado en un ritmo adaptado a las necesidades del niño pequeño: ir y venir, acción-reposo, acogimiento-autonomía. Dar tiempo.

- Posibilidad de hacer diferente, de no ser enjuiciado. Posibilidad de atreverse a hacer. Ayudar a canalizar la iniciativa, el deseo, en la dirección de la comunicación y la socialización. El gran Sí y la frustración como motores de la maduración.

- Materiales grandes y pequeños, blandos y duros, estables y novedosos, aseguradores y estimuladores.

- Vivir la naturaleza. El mundo de los sentidos y el movimiento, la acción.

- Aprovechar las competencias del educador, buscar vías para su expresión. No renunciar a las propias capacidades. Partir también de las capacidades y no de las dificultades del educador.

Y ya es tiempo de hablar del niño, aunque llevamos todo el tiempo haciéndolo. Winnicott (1990) decía que el bebé no existe si no es con su madre. He aquí algunas reflexiones a partir de la cuestión que planteaba al inicio:

ALGUNOS ELEMENTOS IMPORTANTES DE LA VIDA EN EL PRIMER AÑO

LA SUPERVIVENCIA / LA EXISTENCIA/SER: lo físico y lo psicoafectivo (incluyéndolos en el todo que es la persona del bebé):

- Los cuidados del cuerpo/organismo y su protección ante los riesgos del entorno.
- “La humanización”, es decir, el nivel socio-afectivo (supervivencia emocional: ser querido, ser alguien valioso para otro, ser considerado un sujeto humano): SER-SOY, en el sentido total del término. Esta es la construcción básica del 0-1, y por ello momento, época, de los mayores riesgos, de las grandes dificultades en el desarrollo psicológico de la persona. El riesgo: agujeros en la estructura (NO-SER).
- Se ponen en juego las angustias de “pérdida de sí”, ante las que el bebé crea sus propios recursos para superarlas y madurar.
- El “bebé con su madre” es la esencia del bebé en este primer año de vida, una madre en proceso que va desde un ambiente de omnipotencia mágica hasta una progresiva presentación de la realidad al bebé (nos movemos en el mundo conceptual *winnicottiano*).
- Esto supone la necesidad de que, en educación, no haya más de tres bebés con un adulto/símbolo de la madre, lo cual facilita la disponibilidad y la calidad y calidez necesarias para poner en marcha el proceso de humanización. Esta relación grupo/adulto debe permitir la atención individualizada, la disponibilidad, la contención de las angustias del bebé (y del adulto) y su no invasión/proyección masiva.
- Tenemos que pensar más en un ambiente-hogar que en un ambiente-escuela.

Para terminar lo referente a esta etapa del inicio de la vida, recordemos algunas ideas del trabajo de Spitz (1986):

- Las experiencias de placer y displacer son las dos experiencias afectivas principales en la primera infancia. Y ambas son necesarias para crecer (la frustración natural).
- Todas las relaciones interpersonales tienen su origen primario en la relación madre e hijo.
- La privación afectiva parcial (depresión anaclítica) y la privación afectiva total (hospitalismo): son términos creados por el psicoanalista René Spitz en 1945 para designar un síndrome depresivo sobrevenido en el curso del primer año de vida del niño, consecutivo al alejamiento brutal y más o menos prolongado de la madre (hasta un máximo de tres meses) tras haber tenido el niño una relación normal con ella. Cuando la privación es de más de 18 semanas surge el síndrome del hospitalismo. En este estado, también descrito por Spitz, la separación madre-hijo, durante un tiempo muy largo o total, desemboca en la imposibilidad del niño para entablar contactos afectivos permanentes, por ejemplo, porque está en una institución de salud que le da un tratamiento impersonal. El hospitalismo puede engendrar estragos irreversibles, incluyendo la muerte. Debido a las investigaciones de Spitz, la concepción de la atención hospitalaria de niños pequeños en los países desarrollados cambió radicalmente.

Es muy importante no olvidar lo anterior para no rebajar la importancia de lo afectivo en el inicio de la vida frente a ciertos planteamientos cognitivistas y de estimulación precoz, que van dirigidos a trabajar directamente con las neuronas del niño más que con su persona.

ALGUNOS ELEMENTOS IMPORTANTES DE LA VIDA EN EL 1-3

- Podemos decir que en el segundo año de vida el bebé ya ha conseguido construir la base de su vida, el bebé **es**. O quizás esa base de existencia tiene ya sus agujeros.
- El desplazamiento en el espacio del bebé se amplía de manera espectacular, lo que le abre al mundo y le permite intensificar la dinámica del cerca-lejos, adquiriendo mayor protagonismo e iniciativa en ello. La conquista de la verticalidad. Las alturas. El salto.
- Y todas estas acciones nos hablan no solo de una maduración a nivel neuromotor, sino de un proceso de maduración psicológica. Saltar es también despegarse del suelo, separarse, ser capaz de alejarse de la base segura del suelo, y vivir en cada pequeño salto la pérdida y la recuperación del propio cuerpo, que resuena en cada golpe-impulso sobre el suelo. Sensaciones y conquistas que ayudan a progresar en la construcción del yo. Construcción que, aproximadamente, se verá completada en estos tres primeros años.
- Otro ejemplo de la importancia del valor del sentido de las acciones del bebé es la posibilidad de alejarse y acercarse, remitiéndonos a la cuestión de la presencia-ausencia, dinámica dialéctica que va a ser fundamental en la educación del 1-3, tanto por parte del niño como del educador.
- En este momento educar es acompañar ese movimiento amplio, esa actividad permanente, ese descubrir, probar, experimentar. Es decir al bebé: yo veo cómo creces, veo tus competencias, veo tus deseos y ganas de vivir y de ser. Y yo voy a cuidar el entorno en que vives para no reprimir esas ganas de vivir, de decir, de comunicar. Y también voy a frustrar algunas de tus acciones que pueden ser excesivas e incluso peligrosas, pero nunca en contra de tus necesidades de desarrollar tu energía de vida, sino preparando tu socialización, tu convivencia con esos otros bebés que también están deseando comerse el mundo. Afecto y estructura: el uno para ser el motor de vida, la otra para madurar y socializarse.
- Lo importante para el bebé es contar con un adulto que le permite actuar, que facilita su acción, y la canaliza, posibilitando que el bebé vaya entrando en el mundo de la simbolización.
- El proceso de simbolización: de la acción a la palabra. De la presencia permanente/estable a la dinámica progresiva y dialéctica de presencia-ausencia-presencia...
- En torno a los tres años, el bebé pasa a ser el niño: su cuerpo se estira, se endurece, adquiere todas las habilidades motrices básicas, así como el lenguaje, el control de esfínteres, etc.
- Al final del tercer año podemos decir que el niño ha realizado su segunda construcción básica vital: después del *soy* del primer año, el *yo soy* de este tercer año.
- Es, por lo tanto, esta construcción del yo una de las tareas en las que se afana el bebé del 1-3: «Yo no soy *tú*, soy diferente a ti, aunque gracias, precisamente, a que tú eres *tú* y estás conmigo».
- El claro proceso hacia la autonomía y la socialización ocupan, junto a la necesidad de apego y relación con el adulto, el tiempo, las acciones y preocupaciones del bebé del 1-3.

- Es la época de las angustias de “pérdida del otro”. Las angustias de separación. Y en muchos casos esto coincide con la primera escolarización, lo que nos llevaría a la importancia de los procesos llamados de “adaptación”, que se desarrollan en la mayoría o en la totalidad de los centros educativos.

Todos estos elementos de la vida del bebé del 0-3 nos plantean una serie de ejes o columnas vertebrales del trabajo educativo:

ALGUNOS EJES A TENER EN CUENTA A LA HORA DE TRABAJAR CON LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS DEL 0-3

- La relación con el otro: del apego, de la dependencia, a la separación, a la autonomía. Este primer eje supone una serie de reflexiones; hay que tener cuidado en no atravesar las diferentes líneas rojas: indiferencia/abandono, inestabilidad, agresividad/agresiones, sobre-atención/invasión, búsqueda de la perfección.

- El movimiento: al comienzo, en el cuerpo del otro, en la horizontalidad-suelo, cada uno con su propio cuerpo. Separación progresiva del suelo. El desplazamiento y el encuentro con el espacio y los objetos. Luego, la verticalidad. Ampliación del espacio: más lejos, más rápido, más arriba... el cuerpo en el espacio, los objetos, los otros. Uno entre los otros.

- La relación con los objetos: de la boca a la mano. De la utilización sensorial y afectiva a la utilización simbólica.

- De las sensaciones al pensamiento. Del cuerpo a la palabra: los caminos de la simbolización.

- El placer del movimiento. El placer del juego. El placer de la representación. El placer del pensamiento.

- Las angustias arcaicas: las angustias de “pérdida de sí” (en los primeros 5/8 meses).

- Las angustias de “pérdida del otro” (entre 8 y 30 meses): ante la separación, ante la ausencia del otro.

- La necesidad y el deseo de actuar y transformar. El impulso de la vida. El deseo de *ser*.

- Los miedos, la falta de seguridad, las carencias.

- Crear recursos para asegurarse ante los retos que surgen en la vida. Dar presencia y acogida. Dar posibilidad de autonomía y separación. Dinámica dialéctica.

UNA REFLEXIÓN FINAL

El primer método a aplicar en 0-3 es el de un adulto que actúe con una cierta tranquilidad, sin dramatismo y una cierta naturalidad y sentido común. E insisto en la expresión “una cierta” (la madre suficientemente buena de Winnicott).

Fuera mitos: el ser humano no es bueno por naturaleza. No existe un instinto maternal de bondad perfecta y amor eterno de la madre hacia el bebé. No existe la autorregulación perfecta.

«Lo natural es bueno»: ¿y qué es lo “natural”? ¿y qué es lo “bueno”?

El ser humano actual es un ser de lenguaje, de simbolización. Ha seguido una evolución y es heredero de la historia de la humanidad, de la historia de su sociedad, de la historia de su familia, de la historia concreta de sus padres o cuidadores, y de la actualidad de los mismos y de la sociedad que le rodea: todo ello supone una carga genética, transgeneracional y social. Está afectado, asimismo, por lo sucedido en su embarazo y nacimiento, en sus primeros días, meses, etc.

La persona no puede ser “natural” en el sentido de estar libre de influencias del hacer del ser humano, porque justo lo que le humaniza es que otros seres humanos se han hecho cargo de él, con mayor o menor acierto, pero seguramente con buenas intenciones, en general.

Por lo tanto, ojo con los grandes mitos y con las grandes verdades. Lo perfecto es enemigo de lo bueno (adecuado).

ALGUNAS CUESTIONES MÁS

- ¿Cuál es el lugar del movimiento y el juego en el ciclo 0-3? ¿Por qué?
- ¿Dirigir o no dirigir? ¿Tomar iniciativas o no? ¿Qué espacio ocupar y cuál dejar al niño?
- ¿Qué hacer con nuestros sentimientos, emociones? ¿Qué es del niño y qué es nuestro?
- ¿Y las normas, sí o no? ¿Qué normas? ¿Por qué, para qué? ¿Cómo ponerlas?
- ¿Nuestras actitudes corporales en las relaciones con las niñas y los niños? ¿Qué decir del contacto físico? ¿Qué decir de nuestras propias sensaciones corporales y tónicas?
- ¿Cómo situarse ante el juego y la acción del niño? ¿Jugar, no jugar, proponer, no proponer? ¿Para qué jugar? ¿Cómo jugar?
- ¿Qué ambiente se precisa en 0-3? ¿Qué podemos decir de los ritmos cotidianos en la educación 0-3?
- ¿Por qué he llegado a ser profesional de la primera infancia?
- ¿Qué expectativas tengo en este trabajo? ¿Qué busco en él?
- ¿Qué pienso de los niños y de la educación? ¿Para qué es la educación? ¿Para qué son las escuelas infantiles?

Recapitulando, unas cuantas palabras para seguir pensando: objetivos, materiales, espacios, tiempos, actitudes, cuidados, metodologías, ritmos, ambientes, afectividad, ley, límites, estímulos, relación, profesionalidad...

CONCLUSIÓN

Se trata de reflexionar sobre los dos pilares que dan sentido al trabajo educativo en el 0-3: el niño y el educador, y la relación que les une.

Muchas veces nos centramos en las metodologías, los materiales, las teorías, y nos olvidamos de lo esencial, que son las personas que se encuentran a través del acto educativo.

Tomando esta reflexión como punto de partida, se destacan una serie de cuestiones que tienen como objetivo movilizar en la persona del educador una inquietud, una preocupación, en el sentido positivo del término, por lo que supone la educación del niño pequeño. Se examina la profesión de educar, el lugar del educador, determinados ejes que componen la vida del niño pequeño y, a partir de todo ello, se proponen algunos elementos a tener en cuenta a la hora de trabajar con la primera infancia.

Se termina con una reflexión sobre el peligro de los mitos en educación y la búsqueda de verdades absolutas.

BIBLIOGRAFÍA

- Arnaiz, P., Rabadán, M. y Vives, I. (2008). *La psicomotricidad en la escuela: una práctica preventiva y educativa*. Málaga: Aljibe.
- Aucouturier, B. (2009). *Cuadernos de Psicomotricidad*, núm. 36.
- Aucouturier, B. (2004). *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz*. Barcelona: Graó.
- Spitz, R. (1986). *El primer año de vida*. México-Madrid: Fondo de cultura económica.
- Winnicott, D. W. (1982). *Realidad y Juego*. Barcelona: Gedisa.
- Winnicott, D. W. (1996). *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador. Estudios para una teoría del desarrollo emocional*. Barcelona: Paidós.
- Winnicott, D. W. (1990). *Los bebés y sus madres*. Barcelona: Paidós.
- Winnicott, D. W. (1996). *La naturaleza humana*. Barcelona: Paidós.
- Winnicott, D. W. (1999). *Conozca a su niño. Psicología de las primeras relaciones entre el niño y su familia*. Barcelona: Paidós.

Per citar aquest article:

Beñaran, A. (2013). «Comprender la educación en 0-3. Algunas aportaciones desde la práctica psicomotriz». IN: *Revista Electrònica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, vol. IV, núm. 1, pàg. 21-32. Obtingut de: http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol4_num1/revista/02_Alvaro_Benaran.pdf

¿Enseñar o aprender? El acto pedagógico en la escuela infantil, una reflexión desde la práctica psicomotriz

Ensenyar o aprendre? L'acte pedagògic a l'escola infantil, una reflexió des de la pràctica psicomotriu

To Teach or to Learn? Training at Nursery School, a Thought from Psychomotor Activity

M^a Ángeles Cremades, cefopp@telefonica.net

Psicóloga, terapeuta en Psicomotricidad, formadora en Práctica Psicomotriz, reconocida por la Asociación Europea de Escuelas de Formación en Práctica Psicomotriz (ASEFOP), de la que actualmente es presidenta. Directora del Centro Aucouturier de Ayuda Psicomotriz y Psicología Infantil (Madrid) y responsable del Centro de Estudios, y de Formación en Práctica Psicomotriz (CEFOPP).

Resumen

Infancia, crecimiento, todo lo que tiene que ver con crecer tiene que ver con la espontaneidad del movimiento. Sin embargo, la educación tradicional no lo ha considerado así. Las escuelas infantiles, por el hecho de ser escuelas, no son ajenas a la cultura pedagógica en la que hay un adulto que sabe y que enseña y un niño que aprende. Marta Souto estudió las características del acto pedagógico desde lo social, lo psíquico y lo instrumental. A la luz de dicha aportación, iremos desgranando las fuerzas contradictorias que se ciernen sobre la educación infantil, en particular la contradicción entre la necesidad del adulto de enseñar para su propia tranquilidad y la necesidad del niño de actuar para su propia estructuración. ¿Cómo armonizar unas necesidades tan distintas? ¿De verdad hay que enseñar para que los niños aprendan? La aportación de la práctica psicomotriz en este sentido es relevante y clarificadora.

Palabras clave

Enseñar, aprender, contenido, comprender, acoger, sostener

Resum

Infància, creixement, tot allò que té a veure amb créixer té a veure amb l'espontaneïtat del moviment. Això no obstant, l'educació tradicional no ho ha considerat així. Les escoles infantils, pel fet de ser escoles, no són alienes a la cultura pedagògica en la qual hi ha un adult que sap i que ensenya i un infant que aprèn. Marta Souto va estudiar les característiques de l'acte pedagògic des de la perspectiva social, la psíquica i la instrumental. A la llum de la seva aportació, desgranarem les forces contradictòries que planen sobre l'educació infantil, en particular la contradicció entre la necessitat de l'adult d'ensenyar per a la seva tranquil·litat i la necessitat de l'infant d'actuar per a la seva estructuració. Com harmonitzar unes necessitats tan diferents? De veritat cal ensenyar, perquè els infants aprenguin? L'aportació de la pràctica psicomotriu en aquest sentit és rellevant i aclaridora.

Paraules clau

Ensenyar, aprendre, contingut, comprendre, acollir, sostenir

Abstract

Childhood, growth, everything that has to do with growth has to do with the spontaneity of movement. However, traditional education has not considered it so. Nursery schools, by the fact of being schools, are not unrelated to the pedagogical culture where there is an adult who knows and who teaches and a child who learns. Marta Souto studied the features of the educational Act from the social, the psychic and the instrumental perspective. In the light of this contribution, we will be spelling out the contradictory forces that are hanging over children's education, in particular the contradiction between the need for the adult to teach, in order to put his mind at rest, and the need for the child to act on the sake of his/her own structure. How do we reconcile such different needs? Should we really teach the children to learn? The contribution of the Psychomotor Activity is in that sense remarkable and illuminating.

Keywords

Teach, Learn, Content, Grasp, Receive, Hold

INTRODUCCIÓN

El tema que nos convoca, “La práctica psicomotriz, una respuesta a los retos educativos”, encierra en su propio enunciado una cierta trampa, o más bien un equívoco. ¿Tiene, la práctica psicomotriz, la respuesta a los retos educativos de hoy en día? Sería demasiado pretenciosa una afirmación de este calibre, pero el título dice *una respuesta* y esto nos abre una expectativa, expectativa no exenta de riesgos, ya que se espera esa palabra de sabiduría y de experiencia que nos aporte luces nuevas sobre los problemas, no siempre nuevos, del mundo educativo.

La práctica psicomotriz fundamenta todas sus propuestas en una filosofía humanista que cree en la persona, niño o adulto, que confía en sus capacidades de acción y cree en la acción como eje de la construcción y transformación del ser humano: somos lo que hacemos.

¿Y qué podemos hacer?

En primer lugar quiero hacer una reflexión sobre dos conceptos que aparecen siempre juntos, **enseñar y aprender**, dos conceptos sin duda complementarios, que parece que no pueden darse el uno sin el otro, cuando realmente en la vida hay muchas cosas que se aprenden pero no se enseñan.

Desde el momento en que pisamos una escuela infantil entramos en el ámbito de lo escolar, con todo lo que ello conlleva, y hay quien entra en este ámbito con cuatro meses. La escuela, por definición, es el lugar de los aprendizajes, el espacio en el que el maestro enseña y el alumno aprende. Es el espacio de los planes de estudios, la pedagogía, la programación y la evaluación. Las personas que trabajan en las escuelas infantiles, además de haber estudiado el desarrollo de los niños en sus diferentes aspectos, se han preparado para enseñar y han aprendido muchas cosas de todos estos temas. En su trabajo son responsables de la seguridad, el control, la disciplina de sus aulas y es obvio que se espera que los niños aprendan muchas cosas con ellos.

Estamos hablando de escuela que, según el *Diccionario de la lengua española* de la Real Academia, es un establecimiento donde se da a los niños instrucción y, en consecuencia, estamos hablando de enseñanza y aprendizaje. Estos conceptos continuamente aparecen uno junto al otro, colocando el aprendizaje siempre en segundo lugar y transmitiendo, de alguna manera, la idea de que no puede haber aprendizaje si no hay un mediador o algún elemento externo que lo facilite. Este es un mensaje que encontramos en el día a día en los medios y en la sociedad en general.

Estos conceptos, sin embargo, manifiestan movimientos psicológicos diferentes; enseñar conlleva un movimiento de dentro a fuera, es decir de apertura y de transmisión de algo que está en el interior hacia el exterior de la persona, mientras que aprender implica el movimiento contrario, hay una apertura pero para incorporar al interior algo que está en el exterior. En el mejor de los casos estos movimientos son complementarios: hay un sujeto que enseña y otro que aprende e incorpora a sí mismo, interioriza el conocimiento que se le ha transmitido. Pero puede haber otros supuestos: un sujeto que enseña sin que nadie aprenda nada y en ese caso nos podríamos preguntar si de verdad está enseñando o solo hablando, informando... O bien el supuesto de un sujeto que aprende sin que otro le enseñe.

¿QUÉ TIENE TODO ESTO QUE VER CON LA ESCUELA INFANTIL?

Si estamos hablando de enseñar y aprender en el ámbito escolar, estamos hablando de pedagogía. La unidad sobre la que se articula la enseñanza es, por tanto, el acto pedagógico.

Marta Souto de Ash, discípula de Pichon Rivière, profesora de la Universidad de Buenos Aires, en su libro *Hacia una didáctica de lo grupal* (1993), analizó las características del acto pedagógico desde lo social, lo psíquico y lo instrumental, y me gustaría que repasáramos algunas de estas características para intentar aportar alguna luz a la hora de pensar y analizar algunas de las particularidades que encontramos en nuestras escuelas.

¿QUÉ ES EL ACTO PEDAGÓGICO?

- es un encuentro,
- es una relación,
- se da en un espacio y en un tiempo,
- surge en un contexto sociocultural,
- en un tiempo histórico social,
- desde tiempos históricos personales,
- es una realidad concreta,
- es un escenario imaginario,
- es acción entre el que aprende y el que enseña,
- surge en torno a la función del saber,
- es intercambio para la apropiación de un contenido cultural por parte de un sujeto (alumno) a través de la mediación de otro (maestro).

Es un encuentro: me gustaría dar a esta palabra toda la profundidad que tiene. Un encuentro no es estar juntos, no es una coincidencia en un lugar, que también, pero nos referimos a un encuentro entre personas, encuentro que sólo va a producir un vínculo si hay voluntad para que se produzca. En este sentido me gustaría resaltar que al final lo importante en la vida siempre es el encuentro. (Nos cruzamos con muchas personas en nuestra vida sin que realmente nos encontremos con ellas).

Es una relación: la relación maestro/alumno es una relación asimétrica y complementaria, en la que cada uno da al otro el sentido de su función.

Se da en un espacio y un tiempo concreto, no es eterno, no permanece, dura lo que dura.

Surge en un contexto sociocultural que tiene su incidencia en el acto pedagógico. Si estamos hablando de escuelas infantiles es porque estamos en un contexto sociocultural concreto que ha

hecho imprescindibles a las E. I. Pero este planteamiento no es el mismo en Palma que en una área rural, en los suburbios de un país centroamericano o en el África subsahariana, porque las necesidades, las expectativas y las motivaciones de los agentes de este acto pedagógico van a ser muy diferentes según sea ese contexto.

En un tiempo histórico y social. Estamos en España, país europeo, todavía en los comienzos del siglo XXI, en un tiempo de crisis económica pero dentro de unos niveles de desarrollo del estado de bienestar envidiables para la mayor parte de los países del planeta. Las realidades históricas que viven los países impregnan el acto pedagógico, pues la escuela tiende a perpetuar los valores del sistema; si pensamos en los países que vivieron tras el telón de acero no hace tanto tiempo, o en la actual primavera árabe, son tiempos históricos que marcan los momentos educativos, porque los sujetos implicados no pueden sustraerse a las mismas, están inmersos en esa realidad.

Desde tiempos históricos personales. Este es un aspecto de capital importancia, pues no es lo mismo abordar el hecho de educar o enseñar si es el primer trabajo o si llevas veinticinco años de experiencia en un mismo centro educativo, por ejemplo. Si los roles de identificación en la vida son todavía de “hija” o de “madre”. No es lo mismo para las personas con hijos que para las que desean tenerlos o las que ya han superado las crianzas. La historia personal, la mochila con la que cada uno llega a ese acto educativo, es distinta y cuando lo que se pone en juego esencialmente son las relaciones que se pueden establecer con los niños, el peso de esta mochila no es banal a la hora de educar.

Es una realidad concreta, aquí y ahora.

Es un espacio imaginario porque todo ser humano tiene una fantasía más o menos idealizada sobre la relación maestro/alumno, así como sobre el lugar de trabajo que es la institución educativa y ese imaginario es actuante en el escenario del acto pedagógico.

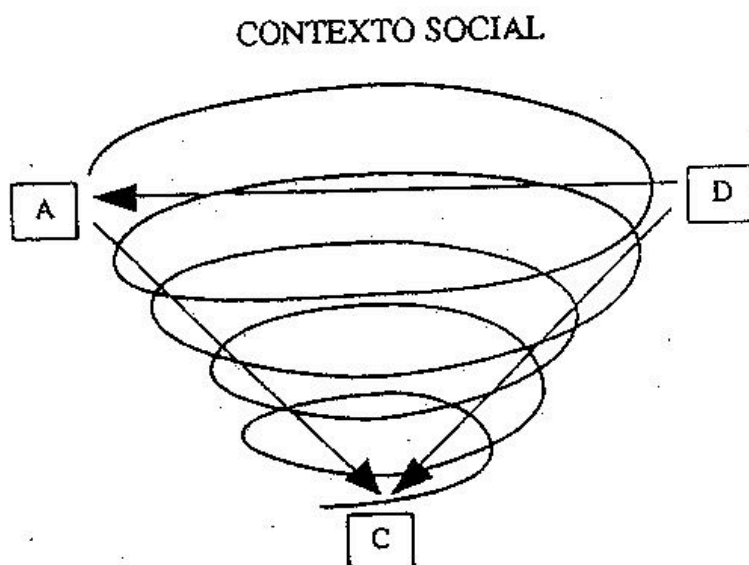
Es acción entre el que aprende y el que enseña, yo diría incluso acción e interacción; si no, sería estéril el acto pedagógico.

Surge en torno a la función del saber, esto sin duda forma parte de la esencia de la institución escolar. Si no hubiera un saber que transmitir la sociedad no habría necesitado crear instituciones para que lo hicieran: escuelas.

Es intercambio para la apropiación de un contenido cultural por parte de un sujeto (alumno) a través de la mediación de otro (maestro).

El acto pedagógico articula lo social con lo individual; lo pasado con lo presente y lo futuro; lo conocido con lo desconocido; lo pensado con lo sentido y lo actuado.

Podríamos ir añadiendo algunas otras reflexiones, pero la idea central que quiero desarrollar se basa en el siguiente esquema del acto pedagógico:



El acto pedagógico surge en la interacción entre un sujeto que aprende (individual o colectivo) y un sujeto que enseña (o un objeto que representa a éste), en función de un tercer elemento: el contenido. La relación que se establece es a la vez cognitiva, afectiva y social.

Se establece así un vínculo humano. Cada uno es, a su vez, medio en el proyecto del otro, creándose mutuamente la necesidad del otro. El contenido, el conocimiento, plantea una relación ternaria.

El acto es un proceso dialéctico. En un momento el contenido es tercero, en otro lo es el docente o el alumno. Cada uno actúa alternativamente como mediador entre los otros. Los elementos se desplazan en su función de terceros mediadores para facilitar la acción pedagógica en común. Cada tercero contribuye como facilitador de la interacción.

Desde este planteamiento la autora analiza el acto pedagógico desde lo social, lo psíquico y lo instrumental.

Y UNA VEZ MÁS, ¿QUÉ TIENE TODO ESTO QUE VER CON LA ESCUELA INFANTIL?

Las escuelas infantiles pasaron a llamarse escuelas, con intención de dignificar la institución y profesionalizar la educación infantil, pero en ese mismo momento y aunque con toda certeza eso no estaba en el pensamiento del legislador, toda la carga del significado del acto pedagógico entra en la institución de la mano de sus profesionales. La posición de todo maestro es la del poder, el saber, el control o la disciplina y la acción, siendo estas características intrínsecas al rol del maestro. La transmisión del saber y de las normas se realiza esencialmente de modo verbal y las relaciones personales con los alumnos están siempre mediatizadas en función del contenido, la adquisición del saber, el rendimiento, etc.

Pero ¿dónde colocamos todo esto cuando no existe el tercero del conocimiento? ¿Cuando no tenemos un contenido específico, cultural, técnico o científico que transmitir, por lo menos hasta los últimos años de la etapa? La tradicional unidireccionalidad de la comunicación, que

tenemos un contenido específico, cultural, técnico o científico que transmitir, por lo menos hasta los últimos años de la etapa? La tradicional unidireccionalidad de la comunicación, que siempre era del maestro hacia el niño, así como el protagonismo de la acción, quedan en entredicho porque se muestra ineficaz dadas las características del alumnado.

Lo mismo nos pasa con el predominio de la comunicación verbal, que cambia de registro, pues pasa de ser vehículo de información a lenguaje de seguridad y significación afectiva, lo cual requiere un cambio en la posición del adulto digno de atención.

Y si el contenido es impreciso, es evidente que la dimensión individual o psíquica del acto pedagógico toma una relevancia primordial. Si sobre la escuela y la relación maestro/alumno hemos dicho que todos tenemos alguna representación, consciente o inconsciente, cuando se trata de niños pequeños, no solo tenemos representaciones que conciernen al ámbito de lo profesional, sino que nuestra historia personal, nuestros deseos y necesidades, las tradiciones sociales que pesan sobre la crianza, forman parte del bagaje no dicho, no enunciado y, por lo tanto, invisible, con el que vamos a abordar la tarea en la escuela.

Un niño pequeño evoca siempre imágenes de familia, del propio mundo infantil; nuestras imágenes de padre o de madre afectan a nuestro niño interior y pueden reactualizar problemáticas no elaboradas de nuestra infancia. Un niño pequeño es campo abonado para proyectar en él nuestros deseos o idealizaciones, para descargar nuestras insatisfacciones, compensar nuestras carencias o satisfacer necesidades no expresadas, y con todo ello tenemos que trabajar. Hacer consciente, nombrar y poner sobre la mesa estos aspectos que actúan en nuestras relaciones educativas es, sin duda, un paso necesario para abordar el trabajo en la escuela infantil, pero no es el único.

La pregunta reiterativa con que nos encontramos los formadores cada vez que nos acercamos a una escuela infantil es: ¿Qué tengo que hacer? ¿Qué hay que hacer cuando un niño...? Tengo un niño que... ¿Qué materiales utilizo? ¿Lo hago bien o mal? ¿Tengo que hacer esto o esto otro?... preguntas que no se plantearían si tuviéramos una asignatura que impartir. Son preguntas en las que la palabra “hacer” aparece reiteradamente. Se diría que el hecho de no tener un contenido preciso que transmitir intensifica la necesidad de “hacer” para sujetar un rol que en algún lugar del interior del educador se ha quedado cojo, incompleto, porque ha perdido parte de la función que lo identificaba. Al no haber contenidos que enseñar, claramente necesitamos hacer cosas para sentirnos profesionales, siendo esta inquietud cada vez menor en la medida en que se avanza en la etapa de infantil.

Hay un segundo nivel de inquietud que aparece también especialmente en las escuelas 0-3, que tiene que ver con la comprensión y el conocimiento: «comprender lo que hago y por qué lo hago», «comprender lo que hace el niño». Es decir, desde la óptica del educador, que es el que supuestamente sabe de niños y ha estudiado para ello, parecería que hubiera la sensación de que hay algo que se escapa a la inteligencia lógica e hiciera falta un abecedario o un código nuevo para explicarlo.

En resumen, podríamos decir que en uno de los vértices del triángulo, el del docente, estamos ante un adulto preparado que, sin embargo, vive un desfase que puede vivirse incluso con desasosiego por falta de articulación entre lo que sabe, lo que siente y lo que hace. Esta desarticulación lleva a utilizar unos criterios educativos orientados a la tranquilidad y satisfacción del adulto más que realmente a satisfacer las necesidades del niño.

Vamos ahora con otro de los vértices del triángulo: el alumno/niño.

El niño/la niña llega a la escuela infantil con un “yo” en formación. El proceso de constitución de su unidad corporal y de la representación de sí mismo, es decir, ese proceso capital para el devenir del ser humano como persona, lo pasan los niños en gran parte en nuestras escuelas.

Los niños y niñas llegan a la escuela infantil en un momento en que la angustia forma parte de su vida como motor y como riesgo. Como motor, porque una dosis necesaria de angustia permite el crecimiento y el desarrollo de mecanismos de reaseguración que le procuren sosiego en ausencia de la figura de apego. Como riesgo porque, si se instala, puede bloquear los procesos de creación de engramas de acción necesarios para el desarrollo del niño. El niño se nutre a partes iguales de la relación y de su propia acción. La relación con el entorno “maternante” le permite ir creándose las representaciones inconscientes que llamamos “fantasmas de acción”, que van a ser el motor de su actividad. La acción va abriendo cada vez más sus posibilidades motoras, cognitivas, simbólicas, sociales y hasta narcisistas, pero esencialmente produce en él unas transformaciones internas y externas que le hacen sentirse a sí mismo.

El desarrollo tiene como base la acción, el placer y la relación, tres componentes indisolubles para que el niño pueda cimentar su psiquismo, pero para ello necesita a ese otro unificado que le proporcione la contención y la envoltura necesarias que faciliten sus transformaciones.

La estructura genética de evolución más el placer compartido forman el impulso de vida hacia el crecimiento y la autonomía.

La teoría de la Práctica Psicomotriz Aucouturier nos explica a los niños pequeños: nos explica el nacimiento del psiquismo desde sus raíces corporales, dándonos algunas claves para comprender, a través de su expresividad motriz, cómo está cada uno de ellos desenvolviéndose en ese proceso tan complejo que es madurar. Los niños pasan por unas fases especialmente delicadas en su proceso de construirse la unidad de sí, y estas fases se caracterizan por unos movimientos, conductas y juegos que los niños realizan porque necesitan realizarlos.

¿Cuáles son estos momentos?

ANGUSTIAS ARCAICAS DE PÉRDIDA DEL CUERPO

Se caracterizan por la sensación de desintegración del cuerpo. Están ligadas a la manipulación del cuerpo en el espacio en los primeros meses de vida, en que no hay diferenciación entre el bebé y el otro. Se superan a partir de una “madre suficientemente buena”: el *holding* y el *handling*, conceptos clave de la teoría de Winnicott (1998), que están en la base de

- La atención
- La comunicación
- El equilibrio
- El sentimiento de confianza y seguridad

ANGUSTIAS DE SEPARACIÓN O DE PÉRDIDA DEL OTRO

Son un sentimiento de pérdida, abandono, muerte en ausencia del otro.

Están ligadas a la presencia/ausencia de la madre.

Surgen a partir del 6º-8º mes.

Momentos clave a nivel psicomotor

- Equilibrio
- Continuidad de sí
- Acceso al mundo simbólico
- Lenguaje
- Control de esfínteres

ANGUSTIAS DE PÉRDIDA DE PARTES DEL CUERPO (CASTRACIÓN)

Miedo a perder partes del cuerpo.

Surgen cuando ya se ha constituido la unidad corporal (tres años).

Momentos clave para

- Formación de la identidad / superación del Edipo
- Omnipotencia
- Superación del miedo / simbolización de la agresividad
- Lateralidad

Conociendo la sensibilidad particular de cada una de estas fases, sus juegos y sus manifestaciones, podremos acompañar la acción del niño de manera más ajustada en todas sus dimensiones, motora, emocional, cognitiva y ser ese otro que refleje su alegría de vivir de moverse y de hacer. ¿Por qué?

Porque sabemos que cuando un bebé no tiene bien apoyada su espalda, no hay nada que pueda sujetarse después y el riesgo de perder la cabeza es grande. El miedo a la caída es un miedo primario, que absorbe totalmente al sujeto, no dejándole disponible para nada más. La seguridad postural de un bebé es prioritaria y condición *sine qua non* para cualquier desarrollo posterior. La sensación de apoyo interno, necesaria para la conquista del equilibrio, solo puede

desarrollarse si, como dice Bernard Aucouturier (2004), «uno ha tenido buenos apoyos en el cuerpo del otro». El sentimiento de equilibrio y seguridad nace de la relación y se desarrolla en la exploración. Si lo entendemos así estructuraremos el marco adecuado para que esto pueda producirse.

Porque sabemos que cuando un niño lanza pelotas o se dedica a llenar y vaciar un cajón o un cubo, no lo hace para fastidiar nuestro orden, o porque le falte imaginación para hacer otras cosas, sino porque ha encontrado el mecanismo de reaseguración que le permite soportar las horas de ausencia de las personas a las que quiere.

Porque sabemos que a la hora de comer los niños deben nutrirse no sólo de alimento sino de otros nutrientes afectivos, que van a hacer que no tengan necesidad de expresar su malestar con el mundo a través de la comida. Y debemos ocuparnos de que sea así.

Porque sabemos que los niños son capaces por sí mismos de encontrar sus propias vías de reaseguración, que si les damos el espacio ellos nos sorprenderán con su acción.

Sabemos que captan mejor lo que somos que lo que decimos y por eso muchas veces sobran las palabras y basta con un gesto lleno de significado.

Porque sabemos que cuando una niña hace una casa y obsesivamente organiza y reorganiza su interior, no es porque sea una “maruja” en ciernes, sino porque necesita organizar su mundo interno, poniendo orden en esa pulsión que guarda en su interior mientras sus compañeros varones chutan los balones.

Porque sabemos que las agresiones son demandas de relación y comunicación deficitarias en su organización simbólica.

Y así podríamos seguir poniendo ejemplos.

Por ello es fundamental crear el marco adecuado para que estos procesos de acción puedan desarrollarse. ¿Podemos decir que este marco es pedagógico? ¿Hay que enseñar algo en estas etapas a los niños?

Emmi Pikler (1985) nos demostró que no hay nada que enseñar a los niños a nivel de la motricidad. Es más, los niños a los que se les permite moverse de manera libre y espontánea tienen un desarrollo motor normal. Y esto no es solo una cuestión longitudinal, es decir, que tiene que ver con la progresión de las etapas posturales del desarrollo, sino que cualitativamente este permiso de libertad también tiene sus consecuencias en otros aspectos, ya que a lo largo del desarrollo de sus movimientos, el niño aprende no sólo a girarse y a dar vueltas, a ir a gatas, a levantarse o a caminar, sino que también aprende a aprender. Aprende a estar ocupado con algo, o a interesarse por algo, a intentar, a experimentar. Aprende a conocer la alegría y la felicidad que significan su éxito, es decir, el resultado de su propia y paciente constancia.

Pero que no haya que “enseñar” nada a nivel motor no quiere decir que no haya que hacer nada. Las cosas suceden porque se crean los escenarios o los encuadres para que puedan suceder, y esto es tarea del educador. Este encuadre nunca puede ser solo físico, espacial, temporal y material, sino que tiene que tener muy presente una estructura que permita una calidad y una calidez en las relaciones con los niños, puesto que hemos dicho que el motor de toda evolución es la seguridad afectiva.

¿Se puede enseñar a mirar? ¿Se puede enseñar a ver? ¿Se puede enseñar la curiosidad? ¿Se puede enseñar la dinámica interna que hace moverse a los niños hacia el entorno? ¿Se puede enseñar que hay un dentro y un fuera, un arriba y un debajo del propio cuerpo? ¿Se puede enseñar la prudencia? ¿La espera? ¿El respeto? ¿Se puede enseñar a utilizar las manos sin culpa?

¿Quién nos enseñó a nosotros todo eso?

Sostener a un niño, mirarle, en brazos o en lo alto de un tobogán, hablarle con sentido, escuchar su miedo, acoger su angustia, facilitarle los objetos que necesita, darle una mano, sonreír, compartir su alegría, abrirse al niño sin reservas... es mucho más educativo y determinante para su futuro que muchas otras enseñanzas más "académicas".

Los niños aprenden. Si hay algo innegable es que los niños aprenden, pero muchas veces lo esencial de la vida es lo que aprenden sin que se lo enseñemos, lo que descubren por el hecho de vivir, lo que experimentan porque hay un entorno rico y estimulante que se lo permite y además disfrutan con ello.

Desde la Escuela Aucouturier¹ desplazamos siempre el objeto de nuestro discurso al niño para poder encontrar el sentido de nuestra acción en la comprensión de ese niño que tenemos delante.

Los adultos, además de conocer, necesitamos comprender. Cuando los profesionales comprenden el sentido de la expresividad motriz de los niños y pueden ajustar su actuación a ese lenguaje profundo que se significa a través del cuerpo y del movimiento de los niños, las personas pueden empezar a armonizar lo pensado con lo vivido y actuado y encontrarán que su acción tiene un eco adecuado en la respuesta de los niños. El resultado es una escuela diferente.

El adulto actúa, juega y hace para el niño en función de un conocimiento que da sentido a la propia acción; no podemos identificar aquí un contenido externo que se transmite del adulto al niño, pero sí podemos comunicar no solo a nivel verbal, sino a nivel tónico-emocional, un contenido estructurante, contenedor y envolvente que permite a los niños crecer.

Escucha, acogida, respeto acompañamiento, ¿cómo se traduce esto en el cuerpo, en la mente y en la emoción del educador? Los gestos, la mirada, la postura, el tono, la voz, el lenguaje... hacen que estas actitudes tomen cuerpo y se manifiesten de manera natural si hay una armonía entre los factores que venimos analizando. La atención, el pensamiento, la disponibilidad, la apertura... son elementos mentales y emocionales que facilitan el ajuste en la relación.

Los niños necesitan educadores que existan sobre unos apoyos firmes: «Yo existo para que tú puedas existir». El educador debe transformar el saber por el comprender sin palabras: «Comprendo lo que me estás diciendo», «sé lo que escondes detrás de tu rabia, de tu miedo». Cambiar la necesidad de control por el sentimiento de confianza: «Sé que tú puedes» pero no porque yo te lo diga, sino porque voy a poner todas las condiciones para que sea así. Educadores que antepongan la seguridad del niño a la suya propia.

1. Centro Aucouturier de Ayuda Psicomotriz y Psicología Infantil (Madrid), fundado en 1993.

CONCLUSIÓN

En nuestra experiencia, cuando los educadores pueden incorporar un conocimiento que da sentido a lo que hacen, este sentido actúa de tercero en la relación niño-adulto e introduce un factor de contención en esa relación personal y de fuerte carga psíquica que explicábamos al principio. Esto reconforta enormemente al profesional, porque puede empezar a articular lo sentido con lo pensado y actuar en consecuencia, lo cual, inconscientemente, eleva la propia valoración de su profesionalidad.

No es lo mismo coger a un bebé en brazos para darle de comer como acción rutinaria y de referencias familiares que tener presente que el apoyo de la espalda es determinante para que el bebé construya su futura seguridad, para que pueda abrir mejor su rostro y toda la parte delantera, sentando las bases de una buena atención y comunicación. No es lo mismo contar *Los tres cerditos* que entender que cuando salen los lobos a pasear, los niños pueden empezar a superar el miedo. No es lo mismo decirle a Carlitos, que tiene obsesión por abrir y cerrar las puertas, que puede hacer daño a los amigos o a sí mismo, naturalmente sin ningún resultado, que ofrecerle una caja para que siga abriendo y cerrando, porque se corresponde con su necesidad profunda de abrir y cerrar su cuerpo en ese momento. O darle una pelota a un niño que llora en el periodo de adaptación, para que a través de su acción encuentre su vía de seguridad, en vez de inundarle de palabras supuestamente tranquilizadoras que le dicen que su mamá va a volver pronto, como si ese lenguaje tuviera algún sentido para él.

La práctica psicomotriz nos aporta un discurso teórico que nos ayuda a construir el sentido de la acción educativa, del “acto pedagógico” en la primera infancia, porque nos devuelve la posibilidad de la relación ternaria que apuntala una profesionalidad más consistente, rebajando los niveles de angustia e inseguridad.

La práctica psicomotriz habla de los niños reales, de los niños que corren, gritan y lloran, por eso cuando introducimos un discurso tan cercano a la vida como es el nuestro en las escuelas infantiles, los niños empiezan a pensarse de otra manera, para que puedan aprender lo que no se enseña, pero que no lo aprenderían si no hubiera un entorno con auténticos profesionales que se lo permitiera.

La consecuencia es una escuela infantil más armónica, en la que los adultos y los niños encuentran pleno sentido a su actuación.

BIBLIOGRAFÍA

- Aucouturier, B. (2004). *Los Fantasmas de acción y la Práctica Psicomotriz*. Barcelona: Graó.
- Chokler, M. (1998). *Los organizadores del desarrollo psicomotor*. Buenos Aires: Cinco.
- Pikler, E. (1985). *Moverse en libertad*. Madrid: Narcea.
- Souto de Ash, M. (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Szanto-Feder, A. (2006). *Lòczy ¿Un nuevo paradigma?* Mendoza: EDIUNC.
- Szanto-Feder, A. (2011). *Una mirada adulta sobre el niño en acción*. Buenos Aires: Cinco.
- Winnicott, D. (1998). *Los bebés y sus madres*. Barcelona: Paidós.
- Winnicott, D. (1993). *Juego y Realidad*. Madrid: Gedisa.

Per citar aquest article:

Cremades, M. A. (2013). «¿Enseñar o aprender? El acto pedagógico en la escuela infantil, una reflexión desde la práctica psicomotriz». IN: *Revista Electrònica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, vol. IV, núm. 1, pàg. 33-46. Obtingut de: http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol4_num1/revista/03_Angeles_Cremades.pdf

Infants sota pressió

Niños bajo presión

Children Under Pressure

Marion Esser (coordinadora), info@zappa-bonn.de

Psicopedagoga, terapeuta de psicomotricitat a Bonn (Alemanya). Formadora de pràctica psicomotriu, reconeguda per l'ASEFOP. Fundadora i directora de Zappa, i autora de diversos llibres i articles per difondre la pràctica psicomotriu a Alemanya.

Stefan Cohn, kiss-tg-biberach@t-online.de

Diplomat en ciències de l'esport, terapeuta de psicomotricitat en una associació per a l'esport i el moviment dels infants a Biberach (Alemanya).

Christine Hausch, hausch@psychomotorische-praxis.de

Psicopedagoga, terapeuta de psicomotricitat a Schorndorf (Alemanya).

Ulla Ladwein, ulla.ladwein@hotmail.com

Professora d'educació especial, treballa a l'escola pública a Rheinland-Pfalz (Alemanya), terapeuta de psicomotricitat. Formadora de pràctica psicomotriu, reconeguda per l'ASEFOP, a ZAPPA (Alemanya).

Resum

Cada vegada els pares pressionen més els fills per por davant un futur que es presenta amb poques possibilitats. La formació, la cultura, segueix semblant una garantia d'èxit. L'estimulació cognitiva ha de començar tan aviat com sigui possible. L'educació ha de ser adquirida al més aviat possible. Cal ensenyar ben aviat calma, ordre i disciplina —principis del món dels adults— perquè després puguin ser competitius. No importa allò que sóc, sinó allò que tinc.

La Pràctica Psicomotriu Aucouturier, representada per les escoles de l'ASEFOP (Associació Europea d'Escoles de Formació en Pràctica Psicomotriu), s'oposa a aquesta evolució social: l'objectiu dels nostres esforços no és l'estimulació cognitiva, sinó la maduració psicològica del nen com a resultat d'un desenvolupament personal harmònic.

Encara que a Alemanya l'educació preventiva està molt endarrere en relació amb altres països d'Europa, ZAPPA (Zentrum für Aus- und Fortbildung in Psychomotorischer Praxis Aucouturier – Centre de formació i educació en pràctica psicomotriu Aucouturier), escola membre de l'ASEFOP, promou iniciatives d'educació preventiva que mostren com pot ser el futur.

Paraules clau

Infants sota pressió, maduració psicològica, moviment lliure, joc espontani, desenvolupament saludable

Resumen

Cada día los padres presionan más a sus hijos por temor a un futuro que se presenta con pocas posibilidades. La formación, la cultura, sigue pareciendo una garantía de éxito. La estimulación cognitiva tiene que comenzar cuanto antes. La educación debe ser adquirida tan pronto como sea posible. Hay que enseñar, rápidamente, calma, orden y disciplina —principios del mundo de los adultos— para que después puedan ser competitivos. No importa lo que soy sino lo que tengo.

La Práctica Psicomotriz Aucouturier, representada por las escuelas de la ASEFOP (Asociación Europea de Escuelas de Formación en Práctica Psicomotriz), se opone a esta evolución social: el objetivo de nuestros esfuerzos no es la estimulación cognitiva, sino la maduración psicológica del niño, como resultado de un desarrollo personal armónico.

Aunque en Alemania la educación preventiva está muy atrasada en comparación con otros países de Europa, ZAPPA (Zentrum für Aus- und Fortbildung in Psychomotorischer Praxis Aucouturier –Centro de formación y educación en práctica psicomotriz Aucouturier), escuela miembro de la ASEFOP, promueve iniciativas de educación preventiva que muestran cómo puede ser el futuro.

Palabras clave

Niños bajo presión, maduración psicológica, movimiento libre, juego espontáneo, desarrollo saludable

Abstract

Every day parents are putting more pressure on their children because of their own fear of a future with little chance. Training, culture, is still a guarantee of success. Cognitive stimulation must begin as soon as possible. Education must be obtained the sooner the better. We must teach quickly, calm, order and discipline —principles of grownups world— so they can then be competitive. It doesn't matter who I am but *what* I have.

The Psychomotor Practice of Aucouturier, represented by the ASEFOP schools, opposes this social evolution: the aim of our efforts is not cognitive stimulation, but the psychological maturity of the child, as a result of a harmonious personal development.

Although preventive education is way behind compared with other European countries in Germany, ZAPPA, school member of the ASEFOP, promotes preventive education initiatives that show how future might be.

Keywords

Children Under Pressure, Psychological Maturation, Free Movement, Spontaneous Play, Healthy Development

ELS INFANTS SOTA PRESSIÓ: LA SITUACIÓ A ALEMANYA

Marion Esser

Els pares d'avui, preocupats pel futur dels fills, els pressionen de cada vegada més. Cal que l'estimulació cognitiva comenci tan aviat com sigui possible?

La calma, l'ordre, la disciplina —principis que són propis del món dels adults— s'ensenyen cada vegada més aviat i s'exigeixen als infants perquè siguin més competitius en el futur. Ja no és important el “ser”, sinó el “fer”, “fer-ne més” i cada vegada més!

Unes investigacions sociològiques recents a Alemanya mostren que entre els infants de 7 a 10 anys, el 5,6% pateix de depressió; el 6,3% pateix trastorns d'ansietat i el 4,8% té problemes de dèficit d'atenció amb hiperactivitat, i que el 8,7% de tots els infants en edat escolar té problemes de comportament.

Podem dir que els problemes assenyalats per l'estudi sociològic mostren que aquest alt nivell d'exigència i aquesta pressió constant no donen els resultats esperats. Aquests trastorns reflecteixen els problemes que viuen els nostres infants i joves d'avui, en relació amb si mateixos i amb l'entorn social i material, i mostren que si no es tenen en compte les necessitats dels infants no podrem respondre satisfactòriament als reptes d'avui.

En l'àmbit social cal afegir que el relaxament dels lligams socials i culturals, la pèrdua de punts de referència, de normes i valors, i la inseguretat social creixent, són altres factors que alteren la maduració psicològica de l'infant.

La Pràctica Psicomotriu Aucouturier (PPA), tal com la presenten les escoles de l'ASEFOP, s'oposa a aquesta evolució social: l'estimulació cognitiva no és al centre de la nostra pràctica, sinó que volem ressaltar la maduresa psicològica de l'infant com a prova del seu desenvolupament harmoniós.

La República Federal d'Alemanya en conjunt encara és molt lluny de l'atenció preventiva. Zappa, el nostre centre de formació en pràctica psicomotriu, membre de l'ASEFOP, desenvolupa iniciatives en el camp de l'educació preventiva, obre un nou camí a Alemanya i mostra com es pot intervenir i com es podria anar encara més enllà en el futur.

En aquest article presentem una mostra d'aquestes iniciatives: les habilitats psicomotrius amb nadons i infants petits (Christine Hausch); la Pràctica Psicomotriu Educativa en el segon cicle d'educació infantil: una ajuda per començar a l'escola (Ulla Ladwein), i un projecte en una escola especial per a infants amb retard maduratiu (Stefan Cohn).

EL MARC TEÒRIC DE ZAPPA: LA PRÀCTICA PSICOMOTRIU AUCOUTURIER

Marion Esser

Per què són tan importants el moviment lliure i el joc espontani? Quina importància tenen en el desenvolupament de la primera infància i en la societat actual? Què té a veure la Pràctica Psicomotriu Aucouturier en aquest context?

Fa més de vint-i-cinc anys vaig fer el curs de formació amb Aucouturier al Centre d'Educació Física especialitzada de Tours, on vaig veure les meves primeres sessions de psicomotricitat educativa i preventiva. Acabava de sortir de la universitat i —excepte el que havia après teòricament— tenia molt poca experiència amb infants, per la qual cosa la situació, en conjunt, em va semblar sorollosa, caòtica i desestructurada.

A l'inici de les sessions els infants corrien cridant molt fort cap a la construcció de blocs de goma escuma, hi havia un gran desordre, de vegades fins a vint-i-cinc infants es llançaven entre els coixins, d'on sortia una mà aquí, un peu allà... Les torres s'enderrocaven amb grans crits i els nens es tornaven a preparar per a l'atac següent.

Els adults reconstruïen les torres una vegada i una altra i els infants les tornaven a destruir; en una paraula: un "caos" intens, que jo contemplava mig sorpresa, mig fascinada, mig commocionada...

Al final tot era ja més tranquil, els infants construïen, pintaven o modelaven... Vaig ser capaç de començar a reconèixer-hi les activitats educatives importants, amb estructura, amb concentració, amb sentit... i vaig sospirar alleujada...

Vaig trigar a comprendre que les dues parts de la sessió formen un tot i es condicionen l'una a l'altra. Em va costar una mica de temps adonar-me que el professor Aucouturier sempre havia pensat la seva pràctica psicomotriu com un procés dialèctic i així l'ha anat desenvolupant.

La metàfora del torrent:

«La pulsionalidad motriz es como un torrente que baja de la montaña, nada puede detener su fuerza brutal, salvaje; corre con fuerza a pesar de los obstáculos naturales; el agua rebota, rompe, se disgrega y se hace espuma. Después el torrente sigue corriendo con fuerza pero con más regularidad ya que el hombre ha canalizado su fuerza por medio de una presa que retiene el agua en un lago artificial sin detener su flujo. La fuerza del torrente ha sido dominada y transformada en energía eléctrica, que será distribuida, compartida, medida para los usos más variados que permitirán a su vez desarrollar las creaciones mejor adaptadas al bienestar del ser humano.» (Aucouturier, 2004, p. 147.)

És fàcil veure que aquesta metàfora es refereix al desenvolupament dels infants i a la seva manera d'aprendre. L'infant necessita sis o set anys abans que la seva energia es transformi i li permeti assolir nous actes creatius, com ara aprendre a llegir i a escriure.

Els infants tenen una força vital impetuosa i impulsiva i no s'aturen d'expressar-la de manera incansable a través del moviment. Qualsevol persona que convisqui amb infants ho sap!

És el tresor de la infància: tenir tota l'energia a l'abast per arribar a conèixer-se un mateix, els altres i l'entorn, i per desenvolupar la capacitat de conquerir la identitat pròpia. Els infants són curiosos i, a través del joc i del moviment, descobreixen el món.

Per això, calen espais de vida on els infants puguin "experimentar-se" amb llibertat i amb autonomia, espais de vida que no han d'estar totalment i funcionalment organitzats pels adults, la qual cosa no vol dir deixar sols els infants. El suport i la relació són la base fonamental per a un desenvolupament reeixit i harmoniós de l'infant.

Cal que obrim espais de vida per als infants, on puguin tenir les seves pròpies experiències i buscar i trobar solucions personals i diferents; cal entendre que l'adult hi ha de ser per estimular i encoratjar, pel suport i la relació.

En la metàfora del torrent queda clar que el moviment i el joc lliures són el requisit previ per desenvolupar la capacitat d'actuar i de concentració de l'infant.

La "pulsionalitat motriu", l'inesgotable desig de moure's i de desplaçar-se, constitueix la particular manera de ser i d'estar de l'infant, amb la qual pot conquerir el món a través de l'acció i pot desenvolupar la seva identitat. La "pulsionalitat motriu" és, doncs, necessària perquè l'infant maduri psicològicament.

Una persona està mentalment preparada, madura, quan pot distanciar-se de les preocupacions i necessitats pròpies, per dedicar-se a altres coses, especialment a escoltar els altres, condició necessària per anar a escola, requisit bàsic per a l'aprenentatge. Aquest punt de vista sobre el desenvolupament infantil és contrari als esforços polítics i pedagògics per promoure un desenvolupament cognitiu precoç dels infants, que no tenen suficientment en compte la maduració tònica i emocional de l'infant.

UN ESPAI PER JUGAR I MOURE'S LLIUREMENT FACILITA EL DESENVOLUPAMENT SALUDABLE DE L'INFANT

El neurobiòleg Gerald Huether descriu allò que succeeix en el cervell d'un adolescent quan es mou únicament en el món dels mitjans de comunicació electrònics en lloc de moure's en el món real.

«És útil pensar en com seria una societat en la qual els joves diguessin "adéu" al món real. Tindrien, com a resultat, un cervell òptimament adaptat a una vida virtual a Internet i als jocs d'ordinador (...). Els primers estudis ho mostren. Mai, enlloc, no s'havia après millor una destresa que utilitzant un teclat o escrivint un SMS i això deixa empremtes en el cervell. Per exemple, en l'última dècada, la regió del cervell que controla el polze s'ha fet molt més gran en molts dels joves; s'han format xarxes més denses i més fines que permeten moviments del polze sorprenentment ràpids. El cervell dels joves s'ha desenvolupat d'una manera òptimament adaptada a aquests requisits. L'única qüestió és saber si en el futur, en les nostres societats serà fonamental moure els polzes ràpidament.» (Huether, 2003.)

Actuar amb el propi cos per relacionar-se amb l'entorn i amb els altres; la interacció i la relació duen a la maduració psicològica, requisit per a obrir-se al món i a les seves possibilitats, per estar obert a noves idees, obert a l'aprenentatge.

Els jocs de reassegurament ajuden l'infant a descobrir la seva capacitat d'acció, a descobrir una imatge positiva de si mateix, a reduir les pors i a tolerar la frustració sense entrar en pànic.

«... Un niño abierto acoge a los demás abiertamente y hace demandas a las personas de su entorno. Experimenta el placer de dar, de recibir, de descubrir, de saber; siente curiosidad para aprender. Se siente feliz, manifiesta sus deseos sin temor, sin dudar, sin culpabilizarse; escapa al dominio, a la posesión de los adultos de su entorno; se atreve a decir NO. Se siente reconocido en su originalidad y capaz por ello de expresar su mundo interno por la vía del cuerpo, de comunicarse y de pensar.

No se siente traumatizado ante un posible fracaso, especialmente ante el fracaso escolar; no obstante, se le han de ofrecer unas condiciones óptimas para su desarrollo intelectual y para su buena integración en la escuela.» (Aucouturier, 2004, p. 145.)

Les persones madures psicològicament són conscients de la pròpia imaginació, de la pròpia capacitat d'acció, volen treballar per desenvolupar les seves competències i el seu pensament amb plaer. Aquestes persones són importants per respondre a les demandes de la societat d'avui!

La capacitat d'acció i la competència per adaptar-se als canvis són més necessàries que mai. Compromís, flexibilitat, creativitat, imaginació i confiança en les pròpies capacitats per canviar el món són més necessaris que mai!

L'objectiu d'una educació ben entesa hauria de ser «formar éssers actius que siguin capaços de modificar, de crear, de comunicar i de participar en la comunitat». Donald Winnicott (1975) ho va resumir anant encara més enllà: «una societat democràtica necessita membres madurs emocionalment». La Pràctica Psicomotriu Aucouturier pot ser el contrapès d'aquesta realitat actual? Sí i no. La PPA és un concepte terapèutic i educatiu, entre molts altres, i no és una panacea, però en aquest concepte s'inclouen els valors i les creences, que poden ser una valuosa ajuda per al desenvolupament de l'infant i, fins i tot, per al desenvolupament dels adults.

«La acción educativa consiste en ayudar a los niños y las niñas a desarrollar su pulsionalidad motriz, que no es buena ni mala, hasta transformarla en placer por medio de acciones matizadas, de proyectos socializados. Este dominio, cada vez más preciso, les lleva a un cambio de comportamiento, de actitud, con ellos mismos y con los demás, sin caer de nuevo en la pulsionalidad ciega sino estando más atentos al entorno y siendo más responsables de sus actos. La pulsionalidad motriz evoluciona hacia la moción pulsional de la que ya hemos hablado. La moción pulsional es un movimiento interno, tónico-afectivo, que permite evocar las sensaciones de la acción realizada y el placer que la ha acompañado, sin actualizarlo realmente... Si un niño, ayudado por su educador, no hace este proceso, puede permanecer atrapado en la impulsividad motriz, con una energía descontrolada, desproporcionada respecto a la actividad realizada.» (Aucouturier, 2004, p. 148.)

L'infant no podrà arribar a fer una pausa, a aturar el seu moviment, per descansar, per concentrar-se, si abans no ha pogut viure la seva impulsivitat motriu, la seva necessitat de moure's i el seu desig intens de desplaçar-se. La llibertat de moviment i el joc espontani només són possibles si hi ha una relació afectiva que dóna sentit al dispositiu i al suport i que, de vegades, fins i tot exigeix aturar-se.

¿Potser perquè aquesta relació afectiva no és considerada tan fonamental avui en dia es diagnostiquen tan sovint trastorns de l'atenció amb hiperactivitat o sense?

LES HABILITATS PSICOMOTORES AMB NADONS I INFANTS PETITS

Christine Hausch

Per a establir un primer vincle bo entre els pares i l'infant cal un espai, un temps, respecte mutu i un adult que estigui disposat a implicar-se en el ritme de desenvolupament de l'infant. Aquests primers contactes fets sense presses, sense interrompre l'acció, creen un entorn de reassegurament profund necessari per al desenvolupament de l'infant.

Aucouturier, parlant d'aquest continent reassegurador, ens diu: «... Un continente que le permitirá seguir desarrollando sus competencias... muy pronto podrá estar solo y actuar sobre la realidad externa» (Aucouturier, 2004, p. 43).

La relació és la resposta reeixida a la comunicació no verbal i a la interacció. És important perquè l'infant aprèn només a través de la relació amb els altres i aprèn, a més, a gaudir de l'acció i dels canvis que s'hi produeixen.

L'afecció segura i una relació de reassegurament entre pares i fill és la base del desenvolupament de l'infant i té una influència en el desenvolupament de la seva imatge corporal, en el desenvolupament motor i en la seva autonomia.

Els primers jocs de reassegurament profund, Aucouturier els defineix com:

«... Los juegos de "reaseguración" profunda reaseguran frente a la angustia, son universales e independientes de las influencias culturales. Se desarrollan a partir de los 6-8 meses hasta los 2 ó 3 años pero pueden prolongarse mucho más allá. Tienen relación con el miedo a perder a la madre y a ser destruido, provocando en el niño emociones intensas especialmente si el psicomotricista se implica, con la prudencia necesaria, para permitirle vivir una experiencia "reaseguradora".» (Aucouturier, 2004, p. 181.)

Per assolir un desenvolupament saludable psicològicament i emocionalment, l'infant necessita llibertat d'acció i un adult capaç d'adaptar-se, de deixar-se transformar, que sàpiga donar estabilitat i seguretat, que estigui present i que mantengui un marc de referència clar, i sàpiga posar-hi límits estables.

Tornem a citar Aucouturier parlant de la importància de la necessitat d'aquesta presència d'un adult.

«... A pesar de la autonomía del bebé, es importante que las educadoras estén presentes junto a los niños para garantizar su seguridad afectiva y la comunicación. La función de las educadoras es fundamental para acompañar cada experiencia y cada descubrimiento por medio de la palabra o del gesto (...). Cuando un niño se siente con libertad de acción, reproduce sus actividades para mostrar a su educadora lo que sabe hacer solo y manifestarle que crece autónomamente, sin su ayuda.» (Aucouturier, 2004, p. 172.)

Aquesta implicació prudent del psicomotricista i el plaer compartit amb l'infant facilita que l'infant se centri en el seu cos (sensacions, to, moviment) i en les seves emocions.

Són importants els primers diàlegs: diàleg tònic, experimentar amb la veu, l'alternança "tu i jo". Cal que l'infant experimenti amb el seu cos i amb el material: tou i dur; a baix i a dalt; obert i limitat (tancat); lent i ràpid, etc. Cal que l'infant adquireixi experiències amb petit i gran; proximitat i distància; retenir i deixar anar; caure i deixar-se caure; ser embolcallat i embolicar; amagar-se i aparèixer.

La Pràctica Psicomotriu Aucouturier ajuda els infants i els pares a créixer junts, cadascú al seu ritme, a madurar i a mantenir una relació de confiança mútua, que l'infant confii en les pròpies possibilitats i en conegui els límits... en definitiva, l'ajuda a aprendre a aprendre.

Acompanyar els nadons i els infants petits a través de la psicomotricitat és una oportunitat d'acompanyar els primers vincles i les primeres relacions dels infants amb el seu entorn. Poder veure i participar una vegada i una altra en la dinàmica de canvi que s'hi produeix i l'encant i la màgia de les primeres interaccions i de l'inici dels processos, és sempre un regal que commou.

LA PRÀCTICA PSICOMOTRIU EDUCATIVA: UNA AJUDA PER COMENÇAR L'ESCOLA

Ulla Ladwein

Amb aquest capítol vull fer palès com la pràctica psicomotriu educativa té efectes en totes les àrees del desenvolupament infantil. Faig referència a la meua pròpia experiència de deu anys de treball en escoles infantils (de primer i de segon cicle) i el primer cicle d'educació primària, que m'han donat l'oportunitat d'observar cada any un nou grup d'infants de tres anys quan comencen l'escola i acompanyar-los durant alguns anys. Hi havia grups en què vaig poder observar amb esglai un augment de dificultats evolutives, però afortunadament, també d'altres en els quals aquestes observacions no es varen confirmar.

En general, es pot veure una tendència quant a la motricitat dels infants: un augment de l'ansietat que apareix conjuntament amb la poca experiència de moviment i es manifesta a través de la inhibició, la passivitat o la dificultat, o la manca de control de la impulsivitat motriu i la inestabilitat motriu i, quant al desenvolupament socioemocional, una disminució de la tolerància a la frustració i/o dificultats en l'establiment del vincle, que es manifesten a través de trastorns de comportament i de rebuig.

En tots aquests nens hi ha dificultats relacionades amb l'afecció i l'autonomia. Les accions quotidianes com vestir-se, menjar o anar sol al bany són un gran repte; el comiat al matí a l'escola està mullat per les llàgrimes i l'infant és incapaç d'actuar si no té la mestra a prop, o la inestabilitat altera tota acció sistemàtica i la relació amb els adults resulta difícil a causa d'un comportament provocatiu i mancat de límits.

Quin grau de desenvolupament ha de tenir l'infant per començar a l'escola i com se'l pot ajudar?

La base de tots els passos evolutius posteriors és el desenvolupament de l'afecció, que es porta a terme en la segona meitat del primer any de l'infant. Una afecció estable produeix les arrels fortes que necessitem per créixer.

En el segon any de vida s'ha de donar una intensa exploració del propi potencial del moviment del món que envolta l'infant. Es tracta de fer les primeres experiències de separació de la mare i d'independència, generalment un adult al seu costat li dóna suport i l'ajuda a regular els estats emocionals i d'excitació.

D'ara endavant, l'infant serà cada vegada més conscient de la separació de la mare i del pare, la qual cosa pot causar la por de la pèrdua de l'altre o de la pèrdua de l'amor i de l'afecte de l'altre. Si la por es fa massa forta, pot impedir que l'infant es creï representacions internes, però la seva evolució futura depèn de la internalització estable d'una imatge de la mare. L'infant pot caure en el conflicte entre el desig d'autonomia i independència i el desig de dependència. En aquest punt és crucial que els pares aconseguixin reassegurar-lo amb la seva presència i el seu amor i alhora, el deixin anar i comparteixin amb ell l'alegria i el plaer de la conquesta de les seves noves habilitats.

En el tercer any aquesta conquesta es consolida i l'infant és cada vegada més capaç de funcionar sol en un ambient segur; la separació, la distància de la mare, esdevé un indicador important de la seva evolució, alhora que s'obre als infants de la mateixa edat i el joc comú.

Això vol dir que els professionals tenim molt a fer amb dues tasques importants per a l'evolució: d'una banda, la separació, la distància envers els pares i de l'altra, l'entrada i la relació amb els seus companys.

Tot i que la separació està sempre associada amb sentiments ambivalents, la relació amb els infants de la mateixa edat es converteix des d'ara i durant els pròxims anys en el principal interès de l'infant.

Trobar un company de joc, compartir les idees sobre el joc, fer propostes i establir compromisos, aprendre a guanyar i a perdre: habilitats socials que l'infant només pot aconseguir amb els seus companys. A poc a poc aprendrà a regular les seves emocions i a establir relacions de manera autònoma.

Un infant de tres anys i mig ben equilibrat ha accedit a aquest nivell evolutiu, però n'hi ha molts, com hem dit, que encara no hi han arribat. Com es pot ajudar aquests infants a través de la pràctica psicomotriu educativa?

El joc lliure, a través del qual l'infant s'expressa amb el plaer, té, entre d'altres, la funció de reassegurar-lo en l'angoixa de separació. A través dels jocs, de les accions i dels estats emocionals, s'actualitzen els que ha viscut amb els pares, la seva imatge emergeix i pot mitigar l'angoixa. El joc, viscut en un clima assegurador, acompanyat per un adult estable i mal·leable, ajuda l'infant en el seu procés de distanciament i d'individuació.

Alguns exemples d'aquesta pràctica:

- Els jocs de destrucció ajuden l'infant a entrar en una dinàmica d'acció i de plaer i faciliten l'abaixament de la tensió muscular i psíquica (descàrrega tònica i emocional). Estan relacionats amb els fantasmes d'acció que deriven dels moments en què l'infant comença a mossegar, pegar, esgarrapar la mare, i inicia així el procés de separació; per això és important que els visqui en un ambient de joc, sense sentiments de culpa.
- Els jocs d'embolcallar, sovint associats als jocs de "dormir", permeten que l'infant senti intensament el contrast entre la tensió i la relaxació del propi cos. Estan relacionats amb els fantasmes d'acció que fan aparèixer imatges i sensacions ben conegudes pels infants, com ara la

veu i l'olor de la mare, l'escalfor... A mesura que l'infant aconsegueix reassegurar-se respecte a les angoixes de separació, aquests jocs passen a un segon pla.

- Els jocs de plaer sensoriomotor ocupen un lloc important entre els jocs d'aquesta edat. Els infants que encara no han desenvolupat una bona base de suport i que no tenen un equilibri estable sovint comencen amb moviments que, en la primera infància, ajuden a preparar-se per a la verticalitat (arrossegar-se, rodar, caminar a quatre grapes). Estan relacionats amb els fantasmes d'acció que actualitzen experiències viscudes de ser mobilitzat en l'espai, de ser transportat en braços, aixecat, gronxat. L'infant retroba en aquests jocs la imatge inconscient de la mare i del pare.
- Jocs d'identificació amb l'agressor i l'omnipotència expressen l'angoixa inconscient de ser atacat i devorat (per exemple, el "llop" com a metàfora de l'angoixa, i simbòlicament com una imatge de l'adult que l'infant pot sentir perillós). L'infant pot superar aquesta angoixa tot jugant-hi mitjançant els canvis de rol i la identificació amb l'agressor. També aquests jocs han de ser viscuts lliurement, sense culpa.

PROJECTE D'INTERVENCIÓ PSICOMOTRIU EN UNA ESCOLA ESPECIAL PER A INFANTS AMB RETARD A BIBERACH

Stefan Cohn

El projecte es va iniciar el 2008 i ha tingut alts i baixos, moments molt positius i moments difícils. De vegades ha estat ben integrat en l'organització i la vida quotidiana de l'escola, de vegades no tant, però sempre ha tingut cabuda dins l'horari escolar.

El primer any els grups de primer i segon estaven separats i teníem tot el matí dels divendres a la nostra disposició. Hi vàrem treballar dos psicomotricistes (home i dona). El segon any, es va suprimir un psicomotricista i aquest lloc el va ocupar un mestre. Durant el tercer any, l'escola va haver de fer més retallades per estalviar diners i va ajuntar les dues classes en un gran grup. Això ens va portar quasi a la rescissió del contracte, perquè havíem de treballar amb un grup de vint-i-quatre infants, molts d'ells amb trastorns greus. Després de moltes reunions i entrevistes amb la direcció i amb l'equip docent de l'escola vàrem tornar a avaluar les condicions i establir un marc adequat per a la pràctica psicomotriu preventiva.

Del nostre treball pràctic en resulten les conclusions següents:

- La "presència" i la seguretat/la llei. L'actitud del psicomotricista, l'espai, el material, l'estructura de la sessió són condicions importants per a l'èxit d'aquest projecte a l'escola especial.
- La socialització i l'aprenentatge. A l'escola especial els resultats de la investigació sociològica, de la qual hem parlat a la introducció, es manifesten de manera encara més punyent. Sembla necessari establir, a més de la tasca d'assistència socioeducativa, un suport de prevenció psicomotriu per ajudar els infants en els processos de reassegurament i de descentració, que sovint no han estat completament assolits. Així es podrien donar les condicions per a un aprenentatge més espontani i amb menys dificultats.

- Jugar amb l'agressivitat. Els jocs d'agressió, amb la seva part d'omnipotència i de força, tenen la mateixa importància que els jocs d'embolcallament i de cura. Això ajuda els nois a viure els contrastos, bé sigui en el pla motor i afectiu o tònic i emocional, o en el pla verbal i gràfic per treballar, per exemple, la internalització dels objectes bons i dolents, ja que els processos de desenvolupament en aquests tipus d'infants es retarden o estan mal estructurats.
- La pràctica psicomotriu a l'escola especial per prevenir la violència. En primer lloc, l'agressió es dirigeix contra el material (destrucció i creació) i, a poc a poc, es transforma en expressió simbòlica a través del llenguatge i de l'expressió gràfica. Els nois i les noies expressen l'impuls d'agressió en un joc simbòlic (fent com si agredissin), la qual cosa atenua el sentiment de culpa.
- Descentració. L'escola normalment està centrada en les exigències de desenvolupament cognitiu; la pràctica psicomotriu preventiva, al contrari, està centrada a facilitar el procés de descentració emocional de l'infant, que genera l'assoliment d'habilitats noves per a la resolució de conflictes.

Malgrat les dificultats que hem assenyalat a l'inici, aquesta experiència ha pogut tenir una extensió fora de la sala de psicomotricitat, per exemple, els professors han entrat a les sessions en qualitat d'observadors i s'han fet reunions amb els pares.

Per aconseguir una estabilitat del projecte, es va proposar que el mestre de la classe fes l'observació de les sessions, amb això han pogut comprovar que els nens han pogut utilitzar a l'aula els mitjans més simbòlics i de descentració assolits a la sala i que s'han reduït les conductes disruptives.

Però també hi ha limitacions. En una escola especial, sovint s'ha d'intervenir en el límit entre la prevenció i el tractament a causa de la gran variabilitat del grau de desenvolupament assolit pels infants —entre retard mental i una intel·ligència normal, entre greus problemes de conducta i un comportament "normal". Amb aquest projecte s'ha creat una zona de transició que cal amplificar amb una obertura al treball terapèutic.

Amb el projecte d'intervenció psicomotriu en l'àmbit de l'escola especial hem pogut comprovar que els infants poden assolir els objectius fonamentals de la pràctica psicomotriu que Aucouturier ha descrit: l'obertura a la comunicació, a la creació, a la descentració i al pensament operatori, a més d'altres aspectes educatius, filosòfics i socials com la responsabilitat i la democràcia. Per seguir en aquesta línia calen projectes durables i estables. Nosaltres ens sentim a l'inici d'aquest camí...

BIBLIOGRAFIA

- Aucouturier, B. (2006). *Der Ansatz Aucouturier Handlungsfantasmen und psychomotorische Praxis*. Bonn: Proiecta.
- Aucouturier, B. (2004). *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz*. Barcelona: Graó.
- Esser, M. (2009). *Beziehung wagen Mit Körper und Bewegung (psycho) therapeutisch arbeiten*. Bonn: Proiecta.
- Esser, M. (2011). *Psychische Reife fördern Psychomotorische Praxis Aucouturier in verschiedenen Arbeitsfeldern*. Bonn: Proiecta.
- Esser, M. (2011). *Beweg-Gründe*. Munic: Ernst Reinhardt (4a ed.).
- Huether, G. (2003). <http://www.gerald-huether.de/>
- Winnicott, D. W. (1975). *Jeu et réalité*. Paris: Gallimard?

Per citar aquest article:

Esser, M., Cohn, S., Hausch, C. i Ladwein, U. (2013). «Infants sota pressió». IN: *Revista Electrònica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, vol. IV, núm. 1, pàg. 34-48. Obtingut de: http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol4_num1/revista/04_Infants_Pressio.pdf

La práctica psicomotriz preventiva en la sociedad de hoy

La pràctica psicomotriu preventiva a la societat d'avui

Preventive Psychomotor Activity in Present-Day Society

Elisabetta Galanti, elisabetta.galanti@teletu.it

Psicomotricista y diplomada en Neuropsicomotricidad. Formadora en práctica psicomotriz (ASEFOP).

Marusca Malossi, marusca.malosi@libero.it

Psicóloga y psicomotricista. Formadora en práctica psicomotriz (ASEFOP).
Centro de Formazione Permanente (CFP) de Turín (Italia).

Resumen

En este artículo exponemos las dificultades observadas en los niños pequeños de hoy en día en relación con los cambios en la sociedad: la debilitación de la función paterna, la dispersión de la función materna, la interrupción de la continuidad de la experiencia psíquica, las respuestas focalizadas, la dificultad en el diálogo tónico en el ambiente materno, la prevalencia de lo cognitivo sobre lo afectivo, la dificultad de autorregulación, contextos de especial dificultad, la adopción nacional e internacional, las migraciones, la intervención psicomotriz preventiva. Prevención... ¿para qué?

Palabras clave

Función paterna, función materna, diálogo tónico, sintonía madre/bebé, adopción, maltrato, espacio preventivo

Resum

En aquest article s'exposen les dificultats observades en els infants petits d'avui en dia en relació amb els canvis a la societat: l'afebliment de la funció paterna, la dispersió de la funció materna, la interrupció de la continuïtat de l'experiència psíquica, les respostes focalitzades, dificultat en el diàleg tònic en l'ambient matern, la prevalença del món cognitiu sobre l'afectiu, la dificultat d'autorregulació, contextos d'especial dificultat, l'adopció nacional i internacional, les migracions, la intervenció psicomotriu preventiva. Prevenció... per a què?

Paraules clau

Funció paterna, funció materna, diàleg tònic, sintonia mare/bebè, adopció, maltractament, espai preventiu

Abstract

This article outlines the difficulties that have been identified in young children today in relation to the changes of society: the paternal function impairment, the dispersion of the maternal function, interruption of the continuity of the psychic experience, targeted responses, difficulty in tonic dialogue in the maternal environment, the prevalence of the cognitive about the affective, the difficulty of self-regulation, contexts of particular difficulty, national and international adoption, migration, the psychomotor preventive intervention. Prevention... what for?

Keywords

Paternal Function, Maternal Function, Tonic Dialogue, Mother/Baby Tuning, Adoption, Abuse, Preventive Space

INTRODUCCIÓN

Desde hace muchos años los formadores de nuestro centro están interesados en la intervención preventiva dirigida a los niños más pequeños, desde el nacimiento hasta los tres años, proponiendo por un lado grupos de práctica psicomotriz con niños junto a sus padres, y por otro, cursos de formación para trabajadores de la primera infancia.

Dentro de esta experiencia, realizada tanto en el centro como en espacios privados o en las estructuras del servicio sanitario nacional, es común observar, respecto a unos años atrás, los cambios de los niños y los padres que acuden a nosotros, cambios que no podemos dejar de ligar con las transformaciones que han ocurrido y están ocurriendo en nuestra sociedad. Afectan a las modalidades de crianza, a la manera de estar con los bebés y de hacerlos crecer, así como a las imágenes y proyecciones de los adultos respecto a sus hijos, sus expectativas, sus ideas de un niño que "funciona" o "no funciona", los ritmos de la vida, en definitiva, y de manera profunda, están transformando las formas en que los padres y madres realizan sus funciones esenciales materna y paterna.

Reflexionaremos sobre estos cambios, sin demonizarlos, reconociéndolos y tratando de entender razones y consecuencias.

Finalmente, haremos hincapié en las situaciones más específicas, cada vez más presentes en nuestros grupos de psicomotricidad, relacionadas con la adopción y los procesos migratorios.

Para adentrarnos en el tema, planteamos una pregunta: ¿Cuáles son las dificultades que encontramos en los niños en relación a los cambios en la sociedad y la manera en que vivimos hoy en día?

LA DEBILITACIÓN DE LA FUNCIÓN PATERNA

En primer lugar nos encontramos con una función paterna debilitada. La función paterna organiza y determina la relación del niño con los demás y con la realidad. Esta función no coincide necesariamente con la figura del padre; puede ser ejercida por el padre, la madre u otras figuras adultas; lo importante es que permita al niño relacionarse con el "no" de una manera aceptable para él y, en consecuencia, le permita alejarse, separarse del exterior.

También hay otros "noes", dichos por los padres, refiriéndose a cosas que no sólo se prohíben a los niños, sino que son imposibles para todos, tanto para niños como para adultos; "noes" que son no negociables y se colocan fuera de la posibilidad de experimentación; "noes" en los que el niño deberá ser acompañado a aceptar simplemente sobre la base de la relación de confianza con la persona que se lo dice.

En la sociedad actual parece que los padres no consiguen enfrentarse al sufrimiento y a la rabia de sus hijos frente al "no", y que tienen dificultad para tolerar el espacio vacío que la evolución del niño abre ante ellos. Si digo "no" a mi hijo, tengo que acompañarlo en un camino que le conduzca a razonarlo y a encontrar soluciones alternativas, y debo aceptar sin agresividad y sin rencor su ira. Y para ello debo estar disponible emocionalmente.

Hay momentos en que los niños necesitan descanso para procesar y asimilar los estímulos que reciben del mundo exterior, y hay otros momentos en los que se dedican a explorar durante un largo tiempo el mismo objeto, lo que los padres suelen tolerar mal, ya que tienden a proponer siem-

pre situaciones nuevas, como si sus hijos tuvieran que estar siempre activos como ellos.

A menudo los niños nos hablan de situaciones como ésta en la sesión, de situaciones donde lo real no se distancia de la función paterna que lo establece como externo, convirtiéndose en cercano y amenazante.

Por ejemplo, cuando la madre se reincorpora al trabajo, si no se consigue acompañar progresivamente al niño para que pueda aceptar este acontecimiento, el momento de la separación siempre será vivido por él como algo externo insoportable, que le hace daño y, por tanto, como una amenaza.

Entre la coacción y la libertad total es necesario encontrar una tercera vía, que consiste en ayudar al niño a llegar a un acuerdo con la realidad.

Siempre encontramos niños "tiranos" en nuestros grupos, capaces de existir sólo en una relación a dos, tenida bajo control. Se mantienen en la omnipotencia y tienen problemas para confrontarse con sus límites, los límites que pone el mundo exterior, con sus reglas. Niños que ante el primer "no", al primer obstáculo, caen en una crisis de rabia, acompañada de un llanto incontrolable, con lo que aparentemente renuncian a conseguir su objetivo, o adoptan actitudes de retirada.

LA DISPERSIÓN DE LA FUNCIÓN MATERNA

En cuanto a la función materna, hallamos la dificultad en su dispersión. Efectivamente, la función materna, ejercida por la madre o por otros adultos que cuidan del niño, es la función de contención tónica y emocional, que permite que el propio niño se construya un YO corporal y un YO psíquico estructurados, que maduran conjuntamente y llevan al niño a la posibilidad de pensar.

Podemos considerar algunos aspectos, referidos a esta función, que siempre encontramos en nuestros grupos y que parece que puedan interferir en el desarrollo armonioso del bebé.

TENDENCIA A INTERRUMPIR LA CONTINUIDAD DE LA EXPERIENCIA PSÍQUICA DEL BEBÉ

Cuando los ritmos que vive el niño no son ritmos regulares (horarios mal combinados, exceso de estímulos, padres con demasiadas cosas en su cabeza, ritmos frenéticos, teléfonos y televisión siempre encendidos, etc.), cuando hay demasiadas personas que se ocupan del bebé y con estilos de atención demasiado diversos, cuando el niño no puede prever lo que ocurrirá en el día, las experiencias de cuidado y de contención están fragmentadas y se rompe la continuidad de la experiencia propia, lo que tiene una influencia negativa en la capacidad del niño para transformarla en narración. No se ha de olvidar que el niño llega a un mundo desconocido y que sólo conseguirá integrar correctamente sus experiencias a través de la repetición y de la progresión gradual.

Con respecto a lo tónico y corporal, sabemos que todas las intervenciones de los adultos que implican cambios bruscos, no sólo de actividad, sino también de postura (por ejemplo, si estaba tumbado y de repente la madre le pone en pie sin que el bebé se pueda hacer una idea de cómo ha ocurrido), irrumpen en lo que el pequeño conoce y está viviendo, creando una ruptura, que le produce una experiencia corporal de displacer y de inseguridad.

Winnicott (1965) dice que cada vez que se irrumpe en la vida del bebé (con un cambio imprevisto de postura o de objeto), se interrumpe su proceso de pensamiento.

Nos preguntamos si es posible hacer hipótesis sobre una relación entre las intervenciones fragmentadoras de los adultos y el síndrome hiperactivo (tan de moda actualmente) o las dificultades de atención y de concentración, cada vez más frecuentes en la edad escolar.

INCREMENTO DE LA TENDENCIA A DAR RESPUESTAS FOCALIZADAS Y PUNTUALES

La fragmentación de la atención genera a menudo, en las interacciones adulto-niño, respuestas unidimensionales, focalizadas y puntuales, pobres de sentido para el desarrollo del niño. Por el contrario, cuando un bebé llora por hambre y es alimentado, la madre no se limita a darle de comer, al mismo tiempo le habla, le acaricia, le mira, le sostiene en brazos. Desarrolla una serie de acciones a través de las que el niño obtiene una respuesta total, ni focalizada ni puntual, respecto a su llanto de hambre. Respuesta global que no es indiferenciada, al contrario, es alimento, calidez humana, palabras, cuidado corporal, diferentes elementos que pertenecen al mundo materno y que determinan una diferenciación en la demanda global del niño. De esta manera, a la globalidad de la indiferenciación, que corresponde al estado evolutivo del recién nacido, no corresponde una indiferenciación globalizante materna, que no permitiría un desarrollo subjetivo del niño.

DIFICULTADES EN EL DIÁLOGO TÓNICO ADULTO-NIÑO

A menudo vemos a padres que no tienen una buena modulación tónica frente a las acciones y las emociones de sus hijos. Por ejemplo, madres que envuelven, arropan y mantienen excesivamente contenidos a sus hijos o que no permiten que sus hijos “se alejen”, experimenten su propia eficacia sobre el medio y “se construyan a sí mismos”. Otras veces puede ocurrir que después de un tiempo de separación, el propio niño sienta la necesidad de reunirse con su madre, con su polaridad afectiva reasegurante, y que la madre no esté lista para recibirle, para sostenerle y después dejarle volver nuevamente hacia el mundo. En definitiva, parece que una buena regulación tónica deba poder variar entre connotaciones “maternas” (en el acto de abrazar, de sostener, de arropar, de masajear, etc.) y “paternas” (por ejemplo, en todas aquellas acciones que permitan que el niño se aleje).

Finalmente, el diálogo tónico entre adultos y niños permite abordar una cuestión crucial para el crecimiento de todo ser humano: el tema de la energía vital y la agresividad.

En la experiencia psicomotriz la agresión se transforma en un elemento constructivo debido al hecho de que se da la posibilidad de jugarla en una relación, no como factor destructivo, sino como posible factor de crecimiento y de autoafirmación. La agresividad, jugada así, se convierte en un elemento fuerte de relación entre el niño y los otros, porque le da la oportunidad de confrontarse y de diferenciarse. Además, en el caso de los más pequeños (0-3), se puede hablar de la agresividad como alternancia “destrucción y construcción”, por tanto como una experiencia aseguradora en la que el objeto no se destruye para siempre.

LA IMPORTANCIA DADA A LO COGNITIVO RESPECTO A LO AFECTIVO

Después de haber tratado de las funciones paterna y materna, pasamos al tercer punto. Nos parece que las expectativas que los adultos tienen hacia sus hijos están cada vez más impregnadas de narcisismo y de inseguridad respecto a los juicios del “exterior”: el niño no debe “hacerte quedar mal”; si el niño hace algo distinto de lo que se espera, un poco “menos bien” de lo que debiera, eres tú como padre o madre quien se siente cuestionado.

A menudo se ocultan las dificultades de los niños, como si no fuese posible tolerarlas, apoyar el proceso, darse tiempo... una vez más se trata de aprender a tolerar el vacío.

Vemos a menudo esta dificultad en nuestros grupos, en las madres y en los papás e incluso, en las abuelas, que no sólo están sometidas al juicio del entorno, sino también al de los padres de los niños.

Cada vez es más importante, más reconocido y valorado, el rendimiento, mejor si es “precoz” (el niño que permanece sentado, que camina precozmente, que habla precozmente...). Sin embargo, muy pocos adultos reconocen el esfuerzo que deben hacer los niños para afrontar las etapas de su desarrollo y darse tiempo (ese famoso espacio vacío...) para probar, equivocarse, interesarse por cosas triviales, para estar y observar...

La actitud de valorar el rendimiento provoca en el niño inseguridad y baja autoestima, por lo que intentará lograr objetivos inadecuados ya que no corresponden a su deseo, sino al de los adultos de referencia y nosotros sabemos que el deseo es el motor de la vida.

En la sala de psicomotricidad el niño puede experimentar a su propio ritmo, por ejemplo, con las etapas del desarrollo motor: puede gatear hasta que sienta el empuje para ponerse en pie; puede manipular un objeto hasta que esté satisfecho de su exploración; nunca se interrumpe una acción, a no ser que aparezcan elementos de disfuncionalidad.

DIFICULTADES DE AUTORREGULACIÓN

Nos parece importante ahora centrar la atención en la escucha de las emociones del niño. En nuestros grupos encontramos muchos niños que no son capaces de contener ni de transformar sus propias emociones, niños que fácil y precozmente serán etiquetados como “hiperactivos”. Es posible que esta dificultad nazca de un problema de ajuste de los padres cuando los niños son pequeños. Quizás la madre, especialmente después del parto, pasó por fases depresivas y el niño debe activarse continuamente para revitalizarla; o quizá son los padres los que inducen a sus hijos a la actividad en una especie de hiperestimulación, sea para “hacer” o emocional.

También en este caso parece que falta la función de contención materna, no sólo en lo tónico sino respecto al lenguaje (“entiendo que estás haciendo algo importante para ti”).

Así pues, cada vez es más importante que en la práctica psicomotriz prestemos atención a las emociones del niño y a su verbalización. Por ejemplo, si un niño cae intentando mantenerse en equilibrio sobre un cojín, se ha de reconocer su experiencia emocional, contenerla y apoyarla en los intentos posteriores.

CONTEXTOS DE ESPECIAL DIFICULTAD

Además de estas consideraciones generales, en los grupos encontramos niños y padres que pueden tener también serias dificultades por otras razones.

LA ADOPCIÓN NACIONAL E INTERNACIONAL

Sabemos por estudios recientes (D. Stern, B. Golse) que cuando un adulto se ocupa de un niño se instaura entre ambos un estilo interactivo especial y único, ligado a las características relacionales de los dos actores en juego.

El adulto pone en juego todas sus capacidades, afectivas, de sintonización, recuperando sus propios modelos interactivos infantiles, reviviendo al niño que fue o que cree haber sido y proyecta sobre el niño que cuida imágenes y deseos propios, pero al mismo tiempo está influenciado por las dinámicas relacionales que el comportamiento del niño suscita en él.

También el niño, por su parte, es un protagonista activo de la interacción, porque tiende a repetir con el adulto que se está ocupando de él en este momento, las primeras experiencias relacionales que ha vivido.

Si esto es así en todos los niños, la “repetición” de la experiencia vivida resulta especialmente importante en el caso de los niños institucionalizados o adoptados, porque se configura como la propia historia real y dañina, de la que el niño es portador, y con la que tratará de intervenir en la relación con los nuevos cuidadores.

Golse (2008) muestra cómo el niño adoptado cuenta a su maestra o a su madre su historia temprana vivida en otra situación, con otra madre, y lo hace a través de modalidades tónicas y corporales, poniendo en juego la construcción de otra historia, la nueva historia. La historia anterior del niño está inscrita y se expresa en un registro corporal y preverbal (en el que son importantes las características culturales), y también verbal (representaciones, imágenes, palabras).

Cuando el niño no es adoptado, se ha dado la posibilidad, en los meses de embarazo, de construir una modalidad familiar de relación tónica y emocional; con el niño adoptado es necesario ser capaces de escuchar con el cuerpo y con la emoción una historia diferente y responder de manera adecuada.

En el dúo adulto-niño se establece un espacio de “narración” (en el nivel preverbal, tónico y corporal, y después, en el verbal) absolutamente específico, donde cada uno aporta algo de sí; sin embargo, para que la narración asuma características de creatividad y de evolución abriendo al desarrollo de la relación, es importante que ninguno de los dos protagonistas se cierre en sus propias proyecciones, sino que ambos, a dos manos, puedan producir una “tercera historia”, que contenga parte de la historia de ambos, pero que se abra al futuro.

Retomando el pensamiento psicoanalítico (simbolización y pensamiento tienen una función “defensiva” porque ayudan a reparar la pérdida del “objeto”), Golse (2008) afirma que lo mismo puede decirse de la narración respecto a los traumas del abandono, de la separación y del destierro: narrar es construir una relación, consigo mismo, con el propio pasado y con el “otro” que escucha *tónico-emocionalmente*, el “otro” que sabe entender y responder adecuadamente.

Presentamos brevemente unos ejemplos de casos de niños adoptados con los que se ha traba-

jado en nuestro centro.

María. Procede del sudeste de Asia; cuando llega permanece totalmente inmóvil, tiene mucho miedo a moverse y a los cambios tónicos repentinos: cualquier cosa que se mueva o te sorprenda puede ser peligrosa; la única defensa parece ser “desenchufar” y refugiarse en una especie de “estar en la luna” emocional. Con María hacía falta una sintonización no sólo verbal, que resulta más fácil, sino especialmente en los planos, tónico, motor y emocional.

En el grupo de psicomotricidad, la mamá, el papá y la niña tuvieron la oportunidad de jugar la caída y todos los cambios posturales, en una relación de placer compartido. Esta experimentación, que no llegó hasta el final del segundo año, fue una clave muy importante para la evolución de María; de hecho, favoreció su movilización tónico-emocional y un mayor ajuste a las demandas del entorno.

Desalegn. Es un niño etíope, abandonado en una institución poco después del nacimiento; vivió en varios orfanatos y en diferentes regiones de su país; oyó hablar dialectos diferentes, y ahora, que tiene tres años de edad, todavía no habla. Dejado siempre en una cuna, cuando llegó a Italia se movía con dificultad. La historia que Desalegn nos cuenta ahora a través del cuerpo es la de un apego desorganizado (Solomon y George, 2007), hecho de momentos de acercamiento y de retiro, de ansiedad en la que “lo quiero todo para mí”: la experiencia, los objetos, la atención de los adultos...

La sesión de psicomotricidad permite que el niño viva, junto a sus nuevos padres, una dimensión de nutrición emocional que puede favorecer la superación de las condiciones iniciales de atención desajustada y fragmentada y restablecer la confianza de base (Bowlby, 1989).

Robert. Es un niño de etnia gitana. Nacido con una malformación urogenital, vivió algunos meses en un campamento nómada a las puertas de la ciudad; después, debido a las continuas infecciones, ligadas a las precarias condiciones higiénicas, es dejado en el hospital y adoptado con unos cuatro meses. Llega al grupo de psicomotricidad con unos tres años; es desorganizado e inestable, pero mucho más despierto que los niños de su edad. Su actitud con respecto a la autonomía, sus juegos, hablan de sus raíces culturales, sorprendentemente, dado el poco tiempo pasado con su gente: el circo, el domador de caballos (con nombres eslavos, Lasko y Laska), la costumbre de valerse por sí solo. Para la madre adoptiva es una oportunidad para sintonizar con los orígenes de Robert a través del juego y, al mismo tiempo, recuperar y narrar al niño la propia historia infantil, cuando, de pequeña, subía a la montaña, a los pastos y “domaba” las ovejas de su abuelo.

Marian. Es un niño búlgaro de etnia gitana, institucionalizado desde el nacimiento, hipoestimulado, hasta el punto de que el único movimiento que podía hacer durante mucho tiempo era levantarse de la cuna, agarrándose a los barrotes. A su llegada a Italia, no había empezado a tomar alimentos sólidos todavía.

Llegó al centro a la edad de cuatro años y medio. Físicamente es muy pequeño y está empezando a andar y tiende a levantar los pies del suelo para agarrarse al adulto. No es capaz de mantener el contacto ocular y tiende a taparse la cara con las manos. Babea mucho. Tiene miedo a moverse y se pone fácilmente en alerta, interrumpiendo constantemente la fase motriz.

La madre plantea dificultades en su relación con Marian y por ello se le pide su disponibilidad para participar en las sesiones, inicialmente para observar y tranquilizar al niño y después para tomar parte activa.

Fue necesario empezar a trabajar con el niño proponiendo movimientos muy lentos para que se habituara, dada la carencia de experimentación, para llegar poco a poco a sentir placer en el juego y en el movimiento, reasegurándole y ofreciéndole una disponibilidad corporal total, que aceptaba su deseo de explorar, incluso los orificios del adulto. Marian lamía a la terapeuta como para descubrirla.

No sabemos todavía cuáles son sus posibilidades de recuperación, dada la grave situación de privación inicial, pero lo cierto es que, después de seis meses de encuentros semanales, Marian empieza a ser capaz de divertirse con los juegos de movimiento, en los que ha alcanzado cierta habilidad y seguridad y empieza a explorar el espacio sin miedo. Ya no evita el contacto ocular, abraza y da besos a la terapeuta. También muestra una gran curiosidad por explorar su entorno. La madre ha conseguido también relacionarse con el niño de un modo más adecuado gracias a la experiencia compartida en la sala.

LA EMIGRACIÓN

La experiencia de la emigración es por sí misma una experiencia traumática, vivida por un número cada vez más grande de personas. Se trata de una experiencia traumática porque rompe la continuidad entre el continente cultural y grupal y el continente individual.

El niño pequeño asimila desde su nacimiento un continente cultural externo que, a través de la relación con el ambiente mediador materno, da vida a un continente interno constituyente de su yo y de su personalidad. Hoy sabemos que la experiencia de la emigración implica la experiencia de cambio radical y brutal del continente cultural. También sabemos, desde hace no mucho, que es especialmente traumática para los niños más pequeños porque mantienen una relación de dependencia muy estrecha con la madre que, en un contexto radicalmente distinto, les envía informaciones de su continente interno, que ya no es nutrido por un continente cultural externo coherente.

El grupo de psicomotricidad permite que el niño conjugue lo viejo y lo nuevo, mediante una experiencia no verbal y el juego corporal, que tienen una cierta universalidad, dentro de un nuevo continente acogedor, que no juzga y que está disponible para ser modificado. El encuentro de la madre con otras madres, de los padres con otros padres y del niño con otros compañeros en el grupo de juego puede facilitar la reconstrucción de un continente cultural externo que puede seguir alimentando poco a poco sus representaciones internas.

CONCLUSIONES: LA INTERVENCIÓN PSICOMOTRIZ PREVENTIVA

Sintetizamos, a modo de conclusiones, acerca de la intervención psicomotriz preventiva y de su utilidad.

A partir de la experiencia nos hemos dado cuenta de que esta propuesta “funciona”, en el sentido de que realmente ayuda a los niños y sostiene a sus padres, en un momento de la evolución que sin duda no es el más simple. Nos gusta pensar que es una intervención preventiva y que es eficaz en muchos aspectos.

En primer lugar definimos **espacio preventivo**, un espacio en el que se solicitan y se ponen en juego los recursos del niño; un espacio que se orienta también a reconocer y tratar un síntoma;

un espacio que no se ocupa sólo de una parte específica del desarrollo, sino que apunta a la activación del propio desarrollo.

Creemos que, a esta edad, es posible que en un mismo grupo participen niños “sanos” y niños con dificultades, lo que amplifica sus posibilidades de crecimiento y de evolución. El espacio psicomotor puede utilizarse eficazmente como primer nivel de intervención destinada a niños con trastornos o patologías específicas, sin correr el riesgo de una medicación prematura. Por ejemplo, hay madres que tienen dificultades y no lo saben o no pueden decirlo, que no entienden por qué, especialmente con su hijo, las cosas no funcionan o funcionan mal. La intervención en este espacio no la descalifica, ya que le permite sentirse como una buena madre, atenta a las necesidades de su hijo, desde el momento en que lo trae a un lugar donde puede realizar experiencias positivas para su desarrollo. Llevar al propio hijo a jugar en un contexto de “normalidad”, fuera de las instituciones sanitarias y de codificación médica, puede convertirse en un facilitador que permite a los padres acercarse a una posible intervención terapéutica.

A lo largo de las sesiones los padres pueden darse cuenta de que para establecer una relación efectiva con sus hijos no es necesario hacer demasiadas cosas, ni demasiado especiales. De hecho, lo que va a permitir el desarrollo de su hijo será su capacidad para modificar y contener, su disponibilidad para ser espejo de placer de los descubrimientos y del crecimiento del niño y su saber crear un espacio de experiencia adaptado y variado.

También sabemos que para algunos padres no será suficiente compartir las situaciones de juego, y que a veces ni siquiera es posible; es necesario crear un espacio de palabra. Con frecuencia, en las sesiones con los padres, se utiliza una intensa experiencia emocional del grupo de psicomotricidad para enfocar y comprender mejor un problema o una dificultad momentánea.

D. Stern (1987) afirma que una madre se hace tal en relación a su propia madre y a las de su propio entorno. El grupo de psicomotricidad permite a las madres de hoy, a menudo demasiado solas y sin referencias propias, compararse con las otras y a través de ellas, con su función materna y con valentía, poder cambiar su propia actitud.

Los padres llegan al grupo con mucha ansiedad: que su hijo no se desarrolle adecuadamente, que no sea capaz de compartir espacios y juegos con los otros niños, que no sepa jugar, que no sepa estar de acuerdo con sus compañeros, etc., y pueden tranquilizarse viendo cómo se comportan los otros niños, cómo juegan, cómo se relacionan, cómo disputan, si todavía no saben colaborar... De este modo se darán cuenta de que las dificultades de interacción, las dificultades para aceptar los límites y las reglas, son problemas de todos los niños de esta edad.

El espacio psicomotor ayuda al niño a transformar la experiencia de la falta en experiencia que fundamenta la estructuración de sí mismo. El niño podrá afrontar este paso evolutivo sólo si ha podido vivir e integrar una experiencia de confianza, que mantenga activo el impulso de buscar en otro lugar la satisfacción (ausente en ese momento) de su necesidad. Si la experiencia de confianza es insuficiente, si el sentimiento de la falta fue excesivo, si la contención no era adecuada, el niño no consigue buscar algo diferente y permanece pasivamente en la falta o, por el contrario, trata de calmar la angustia con una excesiva actividad exploratoria sin objetivo.

BIBLIOGRAFÍA

- Aucouturier, B., Darrault, I., Empinet, J. L. (1986). *La Pratica Psicomotoria*. Roma: Armando.
- Aucouturier, B. (2005). *Il metodo Aucouturier*. Milano: Franco Angeli.
- Anzieu, D. et al. (1987). *Les enveloppes psychiques*. Paris: Dunod.
- Anzieu, D. et al. (1993). *Les contenants de pensée*. Paris: Dunod.
- Anzieu, D. (1994). *L'lo pelle*. Roma: Borla.
- Bastianini, A. M., Chicco, E., Malossi, M. (1997). *Lo scenario fantasmatico gruppale e la sua evoluzione: riflessioni sull'esperienza dei gruppi di aiuto*. Primo Seminario ASEFOP, Milano.
- Brazelton, T., Nugent, J. (1997). *La scala di valutazione del comportamento del neonato*. Milano: Masson.
- Bowlby, J. (1989). *Una base sicura*. Milano: Cortina.
- Ciccone, A., L'Hopital, M. (1993). *La nascita alla vita psichica*. Roma: Borla.
- Golse, B. (2008). *Essere bebè*. Milano: Cortina.
- Mahler, M. (1978). *La nascita psicologica del bambino*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Pikler, E. (2012). *Per una crescita libera*. Milano: Cortina.
- Solomon, J., George, C. (2007). *L'attaccamento disorganizzato*. Bologna: Il Mulino.
- Stern, D. (1987). *Il mondo interpersonale del bambino*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Tisseron, S. (1993). Schèmes d'enveloppe et schèmes de transformation dans le fantasme et dans la cure. En ANZIEU, D. et al. *Les contenants de pensée*. Paris: Dunod.
- Winnicott, D. W. (1965). *Sviluppo affettivo ed ambiente*. Roma: Armando Editore.

Per citar aquest article:

Galanti, E., Malossi, M. (2013). «La práctica psicomotriz preventiva en la sociedad de hoy». IN: *Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, vol. IV, núm. 1, pàg. 60-70. Obtingut de: http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol4_num1/revista/05_Galanti_Malossi.pdf

Com respon la pràctica psicomotriu a les necessitats dels infants d'avui? Reflexions ètiques

**¿Cómo responde la práctica psicomotriz a las
necesidades de los niños de hoy?
Reflexiones éticas**

**How does Psychomotor Activity Attend to the
Needs of Modern Children?
Ethical Considerations**

Philippe Lemenu, lemenu@online.be

Formador de psicomotricistes de l'Associació Europea d'Escoles de Formació en Pràctica Psicomotriu (ASEFOP), cofundador de l'École Belge de Pratique Psychomotrice Aucouturier (EBPPA) de Brussel·les i terapeuta en Pràctica Psicomotriu Aucouturier.

Resum

El món evoluciona constantment. Estem consternats, indignats, confosos... La tecnologia, els models econòmics dominants transformen el concepte d'individu i les relacions interpersonals (parella, família, xarxa de relacions...) canvien.

L'espai, el temps, els ritmes, els objectes, les figures d'identificació, es trenquen en trossos, esclaten, són caòtics. Les ciències humanes, en el centre de tots aquests canvis, es transformen o s'adapten. La pràctica psicomotriu, està també atrapada en aquest trasbals?

Veurem quines són les directrius fonamentals per a una ètica de la pràctica psicomotriu. Quin sentit pot tenir encara la capacitat de tenir cura de l'altre? Quin lloc hi ha per a la persona, per al cos-espai del subjecte? Quin valor donem al temps? I quin és el lloc del psicomotricista en tot això?

Paraules clau

Pràctica psicomotriu, reassegurament profund, infància, societat, ètica, joc, tenir cura

Resumen

El mundo está en perpetua evolución. Estamos consternados, indignados, confundidos... La tecnología, los modelos económicos dominantes transforman el concepto de individuo y la relaciones interpersonales (pareja, familia, red de relaciones...) cambian.

El espacio, el tiempo, los ritmos, las figuras de identificación, se rompen en pedazos, estallan, son caóticos. Las ciencias humanas, en el centro de todos esos cambios, se transforman o se adaptan. ¿Está también, la práctica psicomotriz, atrapada en el ojo del huracán?

Veremos cuáles son las directrices fundamentales para una ética de la práctica psicomotriz. ¿Qué sentido puede tener aún cuidar al otro? ¿Qué lugar queda para la persona, para el cuerpo-espacio del sujeto? ¿Qué valor damos al tiempo? ¿Y cuál es el lugar del psicomotricista en todo ello?

Palabras clave

Práctica psicomotriz, reaseguramiento profundo, infancia, sociedad, ética, juego, cuidar

Abstract

The world is now in a non-stop change. We are upset, angry, confused... Technology, the powerful economic models are transforming the concept of individual and interpersonal relationships change (as a couple, family, dependency net...).

Space, time, rhythms, the identity figures are shattering into pieces, bursting... They are chaotic. The human sciences, in the middle of all these changes, are either transforming or adjusting. Is psychomotor activity in the eye of the changing storm, too?

We will see which guidelines are essential to perform ethics in the psychomotor activity. What sense

can still have the ability to take care of each other? Which is the space left to one person for the body-space of the subject? What is the value of time for us? And which is the place for the specialist in psychomotor skills development in all this?

Keywords

Psychomotor Development, Reassurance, Childhood, Society, Ethics, Play, Taking Care of

INTRODUCCIÓ

El món evoluciona ràpidament, la família es transforma, l'escola infantil ja no és la que era fa trenta anys! La pràctica psicomotriu ha fet el seu camí a través d'aquest període, que va des dels anys vuitanta fins a avui.

El meu objectiu és reflexionar sobre si la pràctica psicomotriu educativa i preventiva encara dona una resposta adequada a les necessitats dels infants de la nostra societat actual. Modestament, i a partir de l'experiència pròpia, intentaré analitzar si caldria revisar alguns elements de la pràctica psicomotriu.

Què esperen les famílies? Quines són les seves prioritats per als infants del segle XXI, que s'han d'enfrontar amb un món que evoluciona constantment i es transforma permanentment?

La societat occidental contemporània, fonamentada en el model econòmic neoliberal i en els avenços tecnològics, ha trastocat els conceptes d'individu i de relacions interpersonals: parella, família, xarxa social... tot s'ha transformat i ha fet bascular també les referències espacials i temporals.

L'espai està fragmentat. Pensem en aquests infants que s'han d'adaptar als canvis permanents d'espai entre la casa de la mare, la seva habitació a la casa de la mare, la casa del pare, la seva habitació a casa del pare i, de vegades, altres espais a casa dels avis... l'espai a l'escola, un altre espai a l'escoleta matineria... Els punts de referència espacials desapareixen!

Els punts de referència temporals també es modifiquen. El temps es fragmenta, les seqüències cada vegada són més curtes, el ritme cada vegada és més frenètic. Ens enfrontem amb la discontinuïtat, la immediatesa, l'organització caòtica... Els punts de referència temporals desapareixen!

L'infant, el subjecte de totes les nostres preocupacions, es troba també al centre de tot aquest tragí, al centre de tots aquests canvis que constatem.

Els infants ocupen massa espai en la nostra societat? L'infant sovint és el "cap" de la família (la síndrome de l'infant emperador). La infància ha canviat d'estatus en les darreres dècades, i s'han incrementat els temors i malentesos a propòsit d'aquesta etapa.

Una gran part dels autors de psicopedagogia que escriuen sobre l'estatus dels infants es lamenten dels canvis que s'esdevenen actualment. L'infant pot ser "l'emperador" però queda privat de la seva infantesa, per tant, caldrà restaurar l'autoritat, restablir l'ordre entre les generacions, per redefinir cada edat, i que els grans assumeixin l'edat i autoritat pròpies i que els petits acceptin ser "els petits".

Cal entendre d'una altra manera el canvi d'estatus de la infància, vull dir que reconèixer l'infant com a "individu" no vol dir que l'infant sigui un adult.

Ara per ara hi ha molta polèmica sobre aquest tema. François de Singly (2007), en un article titulat «L'enfant n'est pas qu'un enfant...» ('L'infant només és un infant...'), destaca alguns aspectes interessants. Segons la seva opinió, sovint caiem en un error de raonament que ve de la confusió entre "ser una persona" i "ser un adult". Cal recordar que un infant és, alhora, fràgil com infant que és i respectable com qualsevol ésser humà.

Com a psicomotricistes, o com a educadors, sempre hem d'anar mantenint l'equilibri entre els dos pols: protegir l'infant, perquè sabem que depèn de l'adult durant molt de temps, i deixar que s'expressi lliurement, donar-li la possibilitat de descobrir per si mateix allò que és realment.

Aucouturier (2005) ha posat l'èmfasi en la noció "infant obert":

- Es tracta d'un infant obert als altres, obert a totes les persones que l'envolten.
- Es tracta d'un infant que troba plaer a donar i a rebre, a descobrir i conèixer; un infant amb la curiositat i les ganes de saber-ho tot.
- És tracta d'un infant feliç, que manifesta els seus desitjos sense por, sense dubtes, sense culpabilitat, que sap escapar de la dominació excessiva dels adults propers a ell, que gosa dir "no".
- Es tracta d'un infant reconegut com a ésser, que expressa la seva originalitat per la via corporal.
- Es tracta, en definitiva, d'un infant que no té por del fracàs (especialment del fracàs escolar).

Sense ser massa angelical o pecar d'ingenu, el nostre punt de vista parteix d'una premissa: "creure en l'infant", creure que, en principi, la naturalesa de l'infant és bona. És important tenir aquesta convicció.

També sabem que l'infant pot evolucionar si el medi emocional i cultural és estimulants i no té cap discapacitat o necessitat especial. Però no hem d'ignorar que hi ha molts infants que pateixen, ja que no troben en el seu entorn les condicions necessàries per a un desenvolupament harmònic.

El repte més gran que tenim és deixar que l'infant s'obri i desenvolupi totes les seves capacitats per a trobar el seu lloc en el món, encara que actualment sigui un món debilitat per la crisi que travessem.

En aquest context de canvi, d'agitació, d'inseguretat, no podem reduir la pràctica psicomotriu a l'aplicació d'un mètode que no es pot (o no es vol) qüestionar. De vegades cal un temps d'espera, o millor, una pausa per fer balanç.

Això no vol dir una aturada de l'activitat ni una pèrdua de rendiment, sinó més aviat l'oportunitat de seguir endavant encara amb més recursos.

La reflexió ètica consisteix a preguntar-nos si la nostra pràctica professional manté el seu compromís amb els valors universals, si la nostra pràctica quotidiana està sempre basada en el respecte a la persona, a la seva singularitat, a la seva originalitat, a la seva globalitat (cos-emoció-pensament).

De fet, en el centre de la pràctica psicomotriu, i darrere la nostra decisió d'haver triat i d'exercir una professió dins l'àmbit de les ciències humanes, hi ha una manera d'entendre l'altre, uns valors relacionats amb la vida, amb la cura del cos humà, de la persona.

Cal, doncs, reservar-nos un espai i un temps per a la reflexió ètica, baixar el ritme sovint frenètic de la nostra pràctica, per no caure en el risc de tancar-nos i funcionar com a robots.

És imprescindible tornar a la font, al nucli, per retrobar el sentit de la intervenció en pràctica psicomotriu.

La meua intenció és destacar algunes idees, alguns punts de reflexió ètica sobre la pràctica psicomotriu, que es poden generalitzar, però, a tot el sector educatiu, si es concep l'educació com una forma de tenir cura de l'infant en desenvolupament i d'oferir-li les millors condicions per a obrir-se al món i als altres.

TENIR CURA DE L'INFANT

La primera reflexió ètica és sobre el sentit del concepte de "tenir cura". Es tracta d'una persona que s'ocupa d'una altra per al seu bé, així que parlem d'una relació, però de quin tipus?

D'una relació en què hi ha un especialista que en "sap", que domina una tècnica, que posa en pràctica un mètode de reeducació o de rehabilitació amb una altra persona (pacient, alumne...), que té una mancança o un dèficit...? En aquest cas, el model relacional seria del tipus: dominant/dominat, actiu/passiu... No seria ignorar que una relació no pot ser unilateral?

En la relació especialista-infant la dinàmica de la relació ha de fluir en totes dues direccions.

La nostra prioritat serà posar l'infant en el centre de la nostra pràctica. Aucouturier (1984) insisteix en la diferència entre "tenir cura" i "cuidar".

"Cuidar un malalt"... en aquest cas, la malaltia és al centre. La metodologia serà d'atenció mèdica, basada en un diagnòstic. Es tracta d'atacar els símptomes.

Des de la perspectiva de "tenir cura de la persona", la persona se situa en primer lloc. En aquest cas el/la psicomotricista estableix una relació de confiança basada en l'acolliment, en l'escolta de l'altre. Els símptomes, les dificultats de l'infant, els patiments, se situen dins el context de la història d'aquest infant.

No oblidem pas, i insisteixo, que tota persona que té cura dels altres, també ha de tenir cura de si mateix...! Tenir cura dels altres és, també, escoltar-se un mateix, les pròpies necessitats.

El/la psicomotricista s'ha de regenerar, ha de rejuvenir, ha de tornar a connectar amb les seves forces vitals per poder estar disponible, per despertar, per estimular aquest potencial en les persones de qui té cura.

Tenir cura de si mateix s'associa molt sovint amb l'egoisme, mentre que la cura d'un mateix es reflecteix positivament en tots els que ens envolten.

Si l'egoisme és un refugi en si mateix, tenir cura de si mateix, al contrari, mostra una actitud interna d'obertura cap a un mateix i cap el que ens envolta.

L'INFANT, UNA PERSONA GLOBAL

Cal centrar la nostra reflexió ètica en la importància de reconèixer l'altre. Tenir-ne cura com una persona completa, globalment i no només en el seu dèficit, en aquella part que li faltaria.

En aquest nivell, cal posar atenció a no instrumentalitzar o a no instrumentalitzar-nos nosaltres mateixos: no hem de voler fer massa coses, no hem de voler fer canviar l'infant a qualsevol preu, no hem de voler-ho tot per a ell.

Un punt essencial per a l'infant que rep assistència a través de la pràctica psicomotriu és que es tengui en compte qui és. Aquest infant és, sobretot, una persona única, original, que es mostra en el seu context particular.

Com a professionals (psicomotricistes o educadors) no podem reduir l'infant a un símptoma, a un dèficit, a un retard, a una estadística.

El valor d'una persona ha d'estar sempre lligat al respecte a la seva individualitat, a la seva singularitat i a la negativa de normalització excessiva, que és quasi una formatació.

L'infant és molt més que la imatge que en tenim! I encara molt més que la suma de les seves dificultats, dels seus símptomes.

L'infant prové d'una història familiar única, pertany a una cultura que té els seus codis, les seves prohibicions, les seves creences, la seva relació especial amb el cos. Com tenir en compte aquesta especial dimensió cultural i afavorir, alhora, la tolerància, la inclusió, el plaer compartit?

Per tenir en compte l'originalitat de cada infant, Aucouturier ha insistit molt en el valor de l'observació de l'infant com a part fonamental del dispositiu de la pràctica psicomotriu educativa i preventiva.

Observar l'infant és tenir una altra mirada, és observar la seva història afectiva de plaer i de desplaer, és observar la disponibilitat de l'infant a ser ell mateix. També és observar les capacitats i les competències de l'infant: competència per a reassegurar-se, sentir plaer, construir, destruir, escoltar contes, representar-se.

Descobrir l'infant com una persona global és també escoltar-lo amb atenció, amb empatia, saber què en diuen la família i l'escola. Escoltar vol dir estar actiu, fer preguntes adients que ampliïn el camp de l'observació, fet que permet anar més enllà de la queixa, del ressentiment, anar més enllà del fracàs escolar.

“Què us fa sentir aquest infant?”

“Quan el veieu diferent?”

“Com està quan hi ha una activitat lliure?”

“Com és quan està tot sol amb vosaltres, quan no hi sou, quan el seu millor amic és present o absent?”...

Aquestes preguntes i el fet d'escriure les respostes poden ser maneres de trencar una imatge fixada de l'infant i ens interessa molt que tothom en tingui una imatge dinàmica, que evolucioni, plena d'esperança i de possibilitats de canvi.

DONAR I DONAR-SE TEMPS

Donar-nos temps per a reflexionar sobre les nostres emocions, per a posar paraules a tot allò que surt durant les sessions de pràctica psicomotriu, pot ser vist com una pèrdua de temps o com una mostra d'inseguretat i de dubtes.

En el context de la professió, sobretot a l'escola bressol i a l'escola infantil (si més no és el que passa a Bèlgica), hi ha molt poc temps per fer-se preguntes, exposar els dubtes, les ansietats, les pors, com si aquestes vivències emocionals pertanyessin a la vida privada de cada persona i no afectessin la vida professional, que només demana eficàcia.

Una vegada més faig èmfasi en la necessitat que els professionals tenim de parar, no és temps perdut!

Ens toca també a nosaltres donar temps als infants. En l'època del menjar ràpid, la comunicació instantània, els SMS, els missatges electrònics, les xarxes socials... Per què els infants haurien de voler sortir d'aquesta precipitació?

Cal temps perquè l'infant es desenvolupi harmònicament. Com respectar-ho? En primer lloc, deixant de banda les nostres pròpies pors. Encara que la nostra societat encoratgi el rendiment i l'eficàcia, cal respectar el ritme de cada infant, els seus ritmes biològics.

Cal deixar-los jugar, donar-los temps perquè puguin desenvolupar el seu imaginari i trobar les solucions per ells mateixos, temps per trobar el seu camí i anar fent cada etapa dels processos de reassegurament profund.

Massa sovint l'adult es precipita, vol accelerar aquest temps de recerca, aquest temps d'assaig i error tan útil per a l'infant. Quan som capaços de donar-li temps, l'infant segueix, continua la seva recerca, que es transforma en una veritable conquesta, com la conquesta de la verticalitat, que és com un segon naixement, un triomf per a l'infant, que ha adquirit una competència nova que reforça la seva unitat i renova el seu sentiment d'existir. Donem-li temps!

Sovint seguim constatant que les sessions de pràctica psicomotriu són massa curtes: l'organització de la sala, els desplaçaments per portar els infants de l'aula a la sala, els canvis de roba, les sabates, la manca de personal... són factors que limiten el temps de les sessions.

Cal temps: una hora, millor una hora i mitja és el temps que necessita un infant. Els rituals de la sessió, el temps de l'expressivitat motriu, un temps per al conte, aquest procés de reassegurament profund per mediació del llenguatge, i també un temps de l'expressivitat plàstica a través del dibuix, el modelatge, la construcció... són moments indispensables que afavoreixen el procés de descentració.

Podem sentir la necessitat de parlar, la necessitat d'expressar les emocions viscudes durant la sessió o durant el conte, la necessitat de ser reconeguts a través de les seves representacions, però mai no ens donem el temps suficient per escoltar, per completar bé una sessió de pràctica psicomotriu educativa.

M'han arribat opinions al voltant de l'avorriment sobre el tema del temps. Sovint l'avorriment és dels adults, especialment dels observadors. No perceben la riquesa d'allò que s'esdevé davant dels seus ulls.

Hauríem de mantenir la capacitat de sorprendre'ns. Allò que viu l'infant davant nostre és excepcional. Hauríem de tornar a aprendre a fascinar-nos per l'extraordinària i emocionant aventura de la vida que es reproduïx durant les sessions!

JUGAR JUNTS, LA IMPORTÀNCIA DEL “NOSALTRES”

La pràctica psicomotriu educativa i preventiva és un dispositiu que permet acollir l'infant amb el major respecte, com una persona que dona testimoni d'una experiència única. Es tracta d'una eina que afavoreix la maduració psicològica per la via corporal, per la via del plaer, i facilita el procés de reassegurament profund.

Es tracta d'un dispositiu espacial i temporal, que té un marc precís i que té normes. La norma és considerada com a factor essencial de seguretat emocional i afectiva, indispensable per al desenvolupament de l'infant. És un procés individual però que es fa dins del grup.

En una època en què la individualització de la nostra societat, el “cadascú a la seva”, l'ultraindividualisme, creixen cada dia, sembla urgent que cal treballar junts per desenvolupar situacions que inverteixin aquesta tendència.

En el ritual d'entrada, el moment d'acollida, quan tothom es presenta o és cridat pel seu nom, és també una oportunitat per recordar als infants absents aquell dia. És un moment de reconeixement de cada un i recordar els que no hi són és una manera de reconèixer-los a distància. També ens recorda que som un grup, on ningú està sol.

Durant la sessió, en el moment de l'expressivitat motriu, podem aprofitar les oportunitats per afavorir la col·laboració entre els infants: compartir un objecte, un espai o una construcció. Unir-se en un joc de reassegurament contra l'agressor.

Si el “jo” és útil com a prova d'assertivitat i d'autoafirmació: no s'ha d'oblidar el “nosaltres” com a prova de pertinença a un grup que pot actuar conjuntament, col·laborar, inventar, amb la participació de tothom. El conte és un temps d'agrupació que va després de la fase de l'expressivitat motriu. Podem utilitzar aquest temps com a símbol de convivència!

EL CONTE AL FINAL DE LA SESSIÓ, VIURE JUNTS LES EMOCIONS

Al final de la sessió es poden agrupar els infants en un espai ben definit i *ritualitzat*, el lloc del conte. Cal que estiguin ben asseguts per poder escoltar millor i explicar-los un conte amb l'objectiu de mobilitzar el pensament de l'infant i obrir-lo a noves representacions.

El moment del conte s'ha d'entendre com un espai de reassegurament profund a través del llenguatge, en el qual l'infant pot experimentar un temps de descentració, sense moviment, escoltant una història relacionada emocionalment amb allò que el grup acaba de viure.

A través de la narració i la pertinença de paraules expressives, es poden abordar diferents temes: la por de ser devorat, la recerca de la identitat, l'abandonament, la necessitat de créixer... tot un seguit d'imatges que poblen el nostre imaginari col·lectiu i que es concreten en forma de llop, de bruixa, d'ogre, etc. La càrrega emocional està molt present en aquest moment i l'actitud de l'infant ens parla de la seva capacitat de descentralització, d'escoltar, d'estar atent, per viure la història

sense que el cos es mogui.

El conte s'ha d'explicar sempre en el mateix lloc a la sala, amb els mateixos rituals d'inici i tancament: "... Obriu bé els ulls, obriu bé les orelles, obriu bé el vostres cors... una bona història hi entrarà fins al fons!".

Els rituals són sagrats i indispensables perquè l'infant se senti segur davant el drama que es desenvolupava davant ell. Sempre hi ha d'haver dues fases:

LA PUJADA DE L'ANSIETAT

Una onada d'ansietat dona valor dramàtic a la història, que sempre ha de girar al voltant de temes com: la por de ser devorat, mossegat, abandonat, esquarterat, fet presoner o perdut... tots els temes que es relacionen amb l'angoixa de pèrdua de si mateix o amb la de pèrdua de l'altre.

TORNAR AL REASSEGUAMENT

Aquesta és la fase en què l'heroi, amb el qual s'identifica l'infant, triomfa sobre l'agressor. La història només té sentit si l'heroi triomfa i creix amb aquesta prova. S'ha pogut enfrontar al llop, a l'ogre, ha pogut escapar de la bruixa, ha trobat el camí en el bosc quan s'havia perdut, havia estat abandonat...

El camí per accedir al reassegurament contra l'angoixa és ple de dificultats, de trampes, fins i tot d'enganys. L'infant s'identifica amb l'heroi que triomfa, allunyant així l'angoixa per poder afirmar millor la seva existència.

Si el grup està prou preparat, es poden explicar històries que acaben malament. Això permet que cada infant sigui actor de la història i que busqui per si mateix, en la seva història personal, el reassegurament profund. El grup també té recursos per col·laborar en aquesta recerca de seguretat.

No obstant això, s'observen en la literatura infantil i juvenil actual alguns canvis curiosos:

Els infants, sovint protagonistes dels contes actuals, semblen no tenir por de res, ni de ningú, ni tan sols dels ogres! Ens trobem que a poc a poc són els ogres, que tenen por dels infants. Trobem llops sentimentals, llops tous, que s'acontenten amb un xumet en comptes de "carn fresca"!

No serà que ens trobem amb una metàfora de la funció paterna, que de vegades tendeix a desnaturalitzar-se? Es produeix una distorsió en la figura de l'agressor, se li treu una part del seu poder eliminant una bona part del seu atractiu.

Recordem que és molt difícil saber com rep cada infant emocionalment un conte. Podem pensar que s'identifica amb un o amb un altre personatge, però hem de ser prudents i observar... perquè un infant sempre escolta un conte en silenci i per això cal observar els seus moviments, els seus gestos, el seu to, els canvis sobtats de postura.

A partir d'aquesta observació cal ajustar-se, de manera que l'infant pugui avançar en el seu procés de descentració, que pugui fer baixar la intensitat de les seves emocions o dels fantasmes invasors.

Un conte ben explicat, repetit una i una altra vegada, segueix sent una eina de reassegurament excepcional.

QUIN CONTE?

Podem inventar un conte a partir d'un tema recurrent (la por a fer-se gran, la por al llop, la necessitat de mostrar la seva força ...), o el podem inventar a partir d'allò que hem observat a la sessió. Segons l'edat dels infants el podem construir conjuntament: els infants poden acabar les frases, buscar una solució, etc. Per exemple: «Us explicaré la història de dos ossets. Es diuen ...» (esperem... i els infants proposen els noms, el color de la roba del nen, de la nena...). «Juguen tranquil·lament al jardí ... a prop del bosc... 'A què juguen?, amb qui?' ... » (els infants aporten més elements ...). «Xuta la pilota amb tanta força que surt fora del jardí i cau al bosc. Què faran els dos ossets?... Aniran al bosc?... S'hi perdran?... Trobaran la pilota?... Trobaran una altra cosa? Un llop? ...»

També podem utilitzar un llibre. N'hi ha molts i molt ben il·lustrats, que tracten els temes que els infants aborden en les sessions de pràctica psicomotriu: la por de caure, de ser devorat o de ser atrapat, la por als monstres, la por d'anar a dormir o a les ombres...

Per exemple hi ha un llibre que suscita molt d'interès entre els nens de tres o quatre anys, *Shhh!*, de Grindley, amb il·lustracions d'Utton. La portada del llibre és una il·lustració en la qual hi ha un castell que sembla obrir la porta fortificada com una gran boca devoradora! L'infant per entrar-hi haurà de romandre en silenci... Hi ha un gegant adormit en una de les habitacions! Com més avancem en la lectura, l'infant ha de parar més atenció per no despertar el gegant! Haurà de seguir endavant a poc a poc, com si trepitgés ous, obrir suaument les solapes o finestres per assegurar-se que tota la família i els animals dormen. Però, al final, el gegant es desperta i s'aixeca i ens podem imaginar què li podria succeir a l'infant... El narrador ha de tancar el llibre amb força i soroll com si volgués destruir el gegant.

L'infant experimenta la pujada de l'angoixa i tot seguit ha de poder expressar el goig immens de la victòria. Sabem per experiència que els infants ens demanaran que els tornem a llegir el llibre moltes vegades. Caldrà respectar aquest mecanisme de repetició, ja que és una autèntica font de reassegurament profund.

CONCLUSIONS

Per acabar voldria resumir aquest article destacant la necessitat de donar temps a l'infant: temps per somiar, temps per pensar, temps per descobrir per si mateix...

Al contrari, la nostra societat (i cada un de nosaltres?) aboca els infants a l'experiència de "massa": massa respostes, massa pressions, massa prudència, massa regals, massa precipitació...

Hauríem de deixar-los un poc de lloc, un poc de buit, un poc d'espai, un poc de distància. Una mica de lloc per a la simplicitat. Cal que els nostres infants quedin amb fam... fam de descobrir, fam de cercar, fam d'experimentar, fam de trobar el plaer compartit... Sí, amb fam.¹

1. N.T. Les paraules *faim* (fam) i *fin* (fi) són homòfones en francès, l'autor fa un joc de paraules.

BIBLIOGRAFIA

Aucouturier, B. (2005). *La méthode Aucouturier. Fantômes d'action et pratique psychomotrice*. Bruxelles: De Boeck.

Aucouturier, B. (1984). *La pratique psychomotrice rééducation et thérapie*. Paris: Doin.

Bolly, C. (2007). *Et l'éthique dans tout ça?* Neufchâteau: Weyrich.

Grindley, S. (1991). *Shhh!* Paris: ed. L'école des loisirs.

Van Nieuwenhoven, C. (2003). *Peur de rien... peur de tout...* Louvain-la-Neuve: Ed. Presses universitaires de Louvain.

De Singly, F. (2007). L'enfant n'est pas qu'un enfant. *Grands dossiers*, n. 8
www.scienceshumaines.com

Per citar aquest article:

Lemeny, L. (2013). «Com respon la pràctica psicomotriu a les necessitats dels infants d'avui? Reflexions ètiques». IN: *Revista Electrònica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, vol. IV, núm. 1, pàg. 71-83. Obtingut de: http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol4_num1/revista/06_Philippe_Lemeny.pdf

Les primícies de la intimitat: una filigrana de la Pràctica Psicomotriu Aucouturier

Las primicias de la intimidad: una filigrana de la Práctica Psicomotriz Aucouturier

The First Fruits of Intimacy: A Delicate Work of Aucouturier Psychomotor Activity

Danielle Michaux, daniellemichaux@hotmail.com

Formadora en pràctica psicomotriu de l'EBPPA-ASEFOP de Brussel·les i terapeuta en Pràctica Psicomotriu Aucouturier.

Resum

Avui dia la intimitat s'exposa: mitjans de comunicació en línia, identitats i amistats virtuals en les quals tot està permès, un sentit dels límits difuminat tant en el camp social com privat. L'*extimitat* s'imposa, amb les seves incerteses i riscos.

Remuntem-nos en el temps per intentar comprendre com construeix el nen la intimitat, aquesta relació tan peculiar amb si mateix, o bé amb un altre en ressonància amb si mateix, sense fusió ni confrontació. En les sessions de pràctica psicomotriu, el nen evoluciona des d'una vivència sensorial i concreta d'embolcall corporal cap a una representació de si-mateix, unificada i diferenciada de l'altre. Aquest recorregut de maduració li obre la possibilitat de la intimitat.

En el camp de la psicologia clínica, això s'articula amb les problemàtiques anomenades límit, on es veu sovint que l'íntim s'esvaeix o explota. S'il·lustra amb dues situacions de teràpia psicomotriu individual, a partir de les quals es pot veure la possible evolució d'aquesta problemàtica infantil a l'adolescència. Aquest treball interpel·la el terapeuta de psicomotricitat amb relació als propis límits, atès que per a comprendre bé el nen, se li ha d'apropar molt, amb una ressonància física i emocional, que corre el perill de perdre's. Vet aquí la necessitat d'una formació personal que l'ajudarà a situar millor la pròpia vivència íntima per distanciar-se'n millor i poder estar plenament disponible per al nen.

Paraules clau

Intimitat-extimitat, Pràctica Psicomotriu Aucouturier, jo-pell, embolcall corporal, embolcall psíquic, pubertat, límits, trastorn límit (borderline) de l'infant i de l'adolescent, teràpia psicomotriu

Resumen

Hoy en día la intimidad se expone: medios de comunicación en línea, identidades y amistades virtuales en las que todo está permitido, un sentido de los límites difuminado tanto en el campo social como privado. La "extimidad" se impone con sus incertidumbres y riesgos.

Vamos a remontar en el tiempo para intentar comprender como el niño construye su intimidad: esta relación tan peculiar consigo mismo, o bien con otro en resonancia consigo mismo, sin fusión, ni confrontación. En las sesiones de práctica psicomotriz, el niño evoluciona desde una vivencia sensorial y concreta de envoltura corporal hacia una representación de si mismo, unificada y diferenciada del otro. Este recorrido de maduración le abre la posibilidad de la intimidad.

En el campo de la psicología clínica, esto se articula con las problemáticas llamadas límite, donde se ve a menudo que lo íntimo se desvanece o explota. Se ilustra con dos situaciones de terapia psicomotriz individual. A partir de éstas puede verse la posible evolución de esta problemática infantil en la adolescencia. Este trabajo interpela al terapeuta de psicomotricidad en relación con sus propios límites, ya que para comprender bien al niño debe acercársele mucho, con una resonancia física y emocional, que corre el riesgo de perderse. De aquí la necesidad de una formación personal que le ayudará a situar mejor su propia vivencia íntima para distanciarse mejor y poder estar plenamente disponible para el niño.

Palabras clave

Intimidad-extimidad, Práctica Psicomotriz Aucouturier, yo-piel, envoltura corporal, envoltura psíquica, pubertad, límites, trastorno límite (*borderline*) del niño y del adolescente, terapia psicomotriz

Abstract

These days intimacy is exposed: online media, online virtual identities and friendships in which anything goes, a feeling that limits are socially and individually blurred... "Ex-timacy" imposes with its doubts and its risks.

Let's go back in time to try to understand how the child builds his/her own intimacy, that particular relationship with him-/herself or with anybody else together with his/her own self, without melting or colliding. At psychomotor sessions, the child makes some progress from a sensory and body wrap experience towards a unified and differential representation of him/her-self. This journey of maturation gives him/her the access to intimacy.

From the clinical psychology field, it is articulated with the problems called *limit*, where we often see that intimacy either fades or bursts. This is illustrated by two situations of psychomotor individual therapy. By these sessions we can see the possible evolution of children's problems in adolescence. This paper addresses the psychomotor therapist in relation to his/her own limits as well: to understand the child he might get closer to him with a physical and emotional resonance, which is in danger of being lost. Hence the need of personal training that will help him/her to set his/her own intimate experience in order to get some distance that will make him-/herself fully available to the child.

Keywords

Intimacy-Extimacy, Aucouturier Psychomotor Activity, I-Skin, Body Wrap, Psychic Wrap, Puberty, Limits, Children and Teens Borderline Disorder, Psychomotor Therapy

INTRODUCCIÓ

Avui dia la intimitat s'exposa sense complexos: *reality shows*, xarxes informàtiques d'amics i amors, identitats i aventures virtuals en les quals tot està permès...; el sentit comú del límit i de la norma es difuminen tant en el camp social com privat... Assistim a la progressió d'una nova qualitat de la relació, l'*ex-timitat*, terme creat per Lacan (2006) i reprès per Tisseron (2003), la intimitat pública. Certament, aquest revelar-se té avantatges però també té riscos. El risc més gran és el d'anar perdent el sentit de la realitat, la realitat de la pròpia identitat i la del món exterior.

Sabem que el llenguatge comú, simbòlic, està ancorat en una realitat externa reconeguda i compartida amb els altres, i que el llenguatge ens relaciona amb els altres. En absència de veritables interlocutors, de limitació corporal i material que també contenen el pensament, els fantasmes de grandesa, d'omnipotència... poden envair més fàcilment el pensament, i encara més perquè provoquen un fort gaudi emocional. Un es desconnecta subrepticiament de la realitat comuna, dels límits i de les frustracions, per replegar-se en un món imaginari on cada un és l'únic amo triomfador.

Només hi ha una garantia per desenvolupar-se sense dany en una existència *ex-tima*: tenir una intimitat sòlida. Aquest problema apareix precoçment en el desenvolupament de l'infant i entra de ple en el marc d'intervenció propi de la Pràctica Psicomotriu Aucouturier.

EL LLOC DE LA INTIMITAT: L'ESPAI "TRANSICIONAL"

La intimitat fa referència a una manera de relacionar-se, en algun lloc entre la unitat, la fusió, la simbiosi, en la qual no hi ha distància respecte a l'altre, i a una relació clarament diferenciada, en la qual cadascú es posiciona des de la seva singularitat, en una afirmació de si mateix que implica alhora moments d'allunyament i de confrontació. No es pot parlar d'intimitat entre un nadó i la seva mare, es tracta d'una fusió massa disimètrica.

Aquesta relació només és possible gràcies a la sol·licitud maternal primària. Però, cap als dos anys, el nen es pot diferenciar clarament de la seva mare, desenvolupa una consciència alhora de si mateix i de l'altre, té una imatge mental de tots dos. Ja té una vida psíquica autònoma. Amb el seu "no", el nen experimenta la capacitat de controlar el món que l'envolta i així pot reforçar el sentiment d'identitat propi. La intimitat és per al nen una manera intermediària de relació en la qual la mare és encara ell, i alhora ja és diferent; subjectivament i objectivament, alhora la il·lusió, el fantasma, que forma part d'ell, però, ja és percebuda en la seva realitat fora d'ell, com a diferenciada, singular.

Winnicott (1975), que es va interessar per l'àmbit íntim, ens parla d'un espai transicional, o potencial, d'un camí a recórrer cap a la integració progressiva de la realitat externa, en el si d'una vida psíquica animada fins ara per les il·lusions i les sensacions.

El procés de maduració és discontinu: hi ha moments privilegiats de benestar, per exemple quan està còmodament instal·lat en els braços de la mare, que afavoreixen la integració, mentre que el dolor físic o les emocions més negatives el duen a una regressió. Així van alternant els moments de construcció i els de "desmantellament", els d'integració i els de desintegració psíquica.

L'adquisició de la realitat externa i la seva integració psíquica s'estabilitza cap al final del primer any. El camp transicional quedarà sempre com una manera de funcionament psíquic. És en l'o-

rigen de la vida cultural, de la creació artística i de la vida amorosa.

En aquest text, la intimitat es defineix com una manera de relació de gran proximitat, que es juga en un espai particular d'entre-dos (l'espai transicional de Winnicott), més enllà de la fusionalitat i per sota de l'objectivitat. L'altre és sentit/pensat com a diferent de si mateix, però en ressonància infraverbal, la del diàleg de naturalesa tònica i emocional. És també aquest tipus de relació la que es mobilitza entre el nen i el psicomotricista en la sessió.

Per ser terapeuta, es requereix entrar en contacte amb aquestes zones més subjectives i fosques de l'altre, especialment quan es treballa amb nens petits. Per ser un bon psicomotricista cal mantenir una ànima d'artista.

LA BOMBOLLA I EL DIÀLEG TÒNIC I EMOCIONAL

La relació íntima, amb si mateix o amb un altre no pot existir sense una bombolla de separació, de protecció; la primera bombolla apareix primer com una sensació de límit entre SI mateix i l'altre.

Anzieu (1985) parla d'«aquesta sensació, primer inestable però progressivament més nítida d'un interior envoltat d'una pell» i l'anomena "el JO-pell". Aquesta pell, que separa és flexible i permeable per deixar passar la comunicació, la ressonància tonicoemocional.

Si les sensacions són agradables, els gestos ajustats en l'àmbit tònic, rítmic, motor, impregnats de benevolència, l'infant es relaxa i s'obre a l'altre, respon a la comunicació; s'instaura un veritable diàleg d'un cos a l'altre, en el qual ambdues persones es reconeixen i se senten reconegudes en la seva integritat.

Els moviments corporals i emocionals es corresponen l'un amb l'altre, a través d'una vibració, una ressonància, un ritme, una música... Es tracta d'un llenguatge original, d'una "matriu" de llenguatge.

Cal que la paraula, que s'anirà desenvolupant al llarg del temps, s'ancori en aquest primer diàleg corporal i emocional. L'infant arribarà progressivament a una representació cognitiva de si mateix, dels altres, i de la seva relació; el seu món de sensacions i d'emocions mudarà a poc a poc en un món de símbols.

Cas clínic

Per a Elisabeth, no va ser aquest el cas. Es tracta d'una nena que vaig rebre amb tres anys i mig, en el marc d'una consulta a un SSM de Charleroi (Bèlgica), una ciutat de mines i siderúrgia, socioeconòmicament molt pobre.

La demanda inicialment era per un retard de llenguatge, però això era només una de les nombroses manifestacions i no la més alarmant, d'un trastorn generalitzat del desenvolupament.

És la gran de dos germans. El seu germanet, que en aquell moment tenia 6 mesos, va néixer just quan ella va entrar a l'escola. El pare havia deixat el domicili conjugal pocs mesos abans d'aquest segon naixement.

Durant les primeres sessions, Elisabeth no es treu l'abric ni la caputxa, com si fossin una pell més consistent que la seva. Més que la seva parla, m'impresionen les seves "crisis" violentes, de ràbia, durant les quals es tira per terra, plora, crida, colpeja i s'arrenca cabells.¹

Elisabeth sembla una "petita salvatge", és rossa i té la pell blanca, gairebé transparent, marcada amb profundes ulleres sota els ulls. És prima, sovint ve bruta, té els cabells fins i sempre enredats. No està malalta gairebé mai.

La nena imita la conversa però no se l'entén, té l'aparença d'argot; pot dir algunes paraules, o paraules-frase, molt mal articulades (cargol> "col", auto> "to"), es dirigeix a l'altre amb una única paraula: "uau", que pot significar "escolta, mira, tu...".

Tota la família funciona així i li parlen de manera molt poc diferenciada. És incapaç d'assumir qualsevol separació o frustració, la mare compara permanentment els nens entre ells: el germà «ho sent com Elisabeth», o «no ho sent com ella», i la mare s'identifica sempre amb la seva filla («Jo era com ella!»).

Les ruptures són imprecises: «pare se'n va anar al mateix 'apartament' (edifici)». Quan va al centre, la mare, sempre diu que «va a comprar llaminadures». Es troben en un espai entre silenci i llenguatge, entre fusió i objectivació, de ressonància emocional i de comprensió intuïtiva.

Les activitats d'Elisabeth durant les sessions són molt fragmentades, poc organitzades quant a l'espai i el temps: alterna moments de joc i d'agitació, ràpida, tensa –durant els quals es fa mal sovint, però sembla anestesiada–, amb fases on es deixa anar a terra, immòbil, la llengua penjant, els ulls en blanc, «morta», diu, deu vegades per sessió. Aquesta bipolaritat tònica i emocional caracteritza la primera organització del cos i el psiquisme del nadó en dos pols, hipo/hiper, bo/dolent, sense matisos.

La teràpia té l'objectiu de conduir Elisabeth a sentir la seva unitat corporal i la seva pell, la qual cosa la portarà a interioritzar-se i a interioritzar l'altre psíquicament, i acceptar així més fàcilment la frustració, la separació. El mitjà privilegiat serà la qualitat de la nostra relació que, per arribar a l'univers d'Elisabeth, haurà de tenir una forma arcaica, sensorial, la forma d'un diàleg tònic i emocional. Caldrà acollir amb el màxim de benevolència tot el que de destructor i de dolorós projecta en la sessió, i oferir-li mitjançant el meu cos i el meu psiquisme un continent estable i sa. Per exemple, durant una crisi, intentar portar-la a una relaxació tònica situant-me darrere ella, de tal manera que pugui arraulir-se sobre el meu cos, cargolant-se en posició fetal, o també cara a cara en contacte amb la mirada, sostenint-la pel cap i l'esquena (en postura de lactant); proposar-li balancejos, amb una melodia de cançó de bressol, i nombrosos jocs per contenir el seu cos (embolicaments amb una tela...); manifestar-li tot el plaer que sentia estant amb ella.

La bonica evolució d'Elisabeth mostra que tenia les capacitats necessàries per créixer. Però la relació induïda per la seva mare, una relació sovint primària, indiferenciada, fusional, unida a la gran lleialtat de la nena, eren un obstacle per a la seva evolució. Vaig treballar la relació amb la mare a partir de la relació que ella tenia amb el fill petit, que es podia observar de manera concreta en els fets.

1. Per a autors com Winnicott o Kreisler, la tricofilomania i el mericisme (regurgitació i remugament dels aliments) són clarament indicis d'una pertorbació de la relació primària amb la mare, relació fusional, que permet a l'infant d'exercir, mitjançant el seu gest, un control omnipotent del seu lligam amb ella.

El treball va durar dos anys i mig, i va acabar el dia en què la mare va tenir una nova relació amorosa i es va traslladar de domicili per conviure amb la seva parella.

L'EMERGÈNCIA DE LA PUBERTAT

Voldria dedicar unes paraules a l'emergència de la pubertat en el nostre treball. Estic convençuda que la mirada de la pràctica psicomotriu pot ser una via d'ajuda en aquest camp. Podem imaginar que sense la primera intimitat, la que permet la construcció de si mateix, no hi pot haver intimitat sexual.

La sexualitat ocupa naturalment el seu lloc en el si més íntim quan el diàleg tònic i emocional, amb l'edat, s'enriqueix amb un desig i una excitació *genitalitzats*; quan el desig i l'excitació *genitalitzats* s'inscriuen en un diàleg íntim entre si mateix i l'altre.

Al contrari, quan la identitat no està clarament diferenciada, tota relació pot ser viscuda com una intrusió, com un abús. En aquest cas, quan la sexualitat es desenvolupa, la relació amb l'altre també podrà ser assimilada psíquicament per l'adolescent com una intrusió sexual. No es tracta d'abusos sexuals reals, sinó d'una vivència subjectiva d'abús. En el context social actual, aquesta situació és extremament delicada, ja que sovint està impregnada d'ideologia.

Cas clínic

Jessica és una joveneta de 13 anys, que em va ser derivada pel seu comportament preocupant: «S'inventa una vida pròpia», diu la mare, «està en el seu món, li costa trobar el seu lloc en la família».

Va a una escola d'ensenyament especialitzat per a nens amb retard mental i va fer la primària a una escola d'ensenyament especialitzat per a infants amb problemes de comportament; és a dir, el problema no és fàcil d'especificar.

És la filla major d'una família de cinc germans procedents, en principi, d'una mateixa parella, però du un cognom diferent dels altres perquè la seva mare vivia encara amb un primer company, qui li va donar el cognom. La qüestió de la paternitat queda, però, confusa: el pare actual ha rebutjat els exàmens genètics, «perquè no se sap mai...».

La mare segueix una teràpia: ha estat víctima d'abusos sexuals de part de la pròpia mare. En la seva infantesa, el pare va estar en una institució. Diu que té un quocient intel·lectual de 214 (són d'altres capacitats des de 140/160), la qual cosa li permet no deixar qüestionar les seves afirmacions.

Jessica té un físic harmoniós, destaca la seva hipotonia, fins i tot en la cara, que podria fer palès un procés de debilitament en curs. Manifesta automutilació, tricofil·lomania i tendència a la fabulació, que reconeix, però, fàcilment.

Els resultats de les proves són alarmants: En el TAT (Thematic Apperception Test), la problemàtica sexual es mostra a través d'un discurs extremament làbil. Per exemple, davant la làmina 8, una dona jove asseguda sola, pensativa, Jessica diu: «És una senyora que està asseguda i està així (*Jessica agafa el posat*). Està així amb un vestit bonic perquè algú ha de fer el seu retrat. Després se n'ha d'anar. Torna l'endemà. El pintor ja ha acabat el retrat. Després, ha de fer un altre retrat en roba interior. Hi està acostumada. Tercer retrat nua. Aquí estava

una mica molesta. Després li donen un cafè, amb alguna cosa a dins perquè s'adormi una mica. Quan es desperta, el pintor vol que dormi amb ell, però ella no ho vol. Després li dona un got d'aigua, una Coca-Cola, i es torna a dormir. Aquesta vegada, el pintor la va violar. Algú altre, també. Es desperta... en un lloc que no coneixia. El pintor li va prohibir parlar-ne. Hi havia algú més que la va violar... i torna a passar tot el temps, tota la seva vida. Arriba un moment que ja no ho suporta més, ho diu a la policia. Després agafen tots els violadors, però està embarassada de dos bessons, autèntics del pintor, que n'és el pare...; després s'embarassa de trigèmins, nenes, de l'altre home que la va violar...; després, segueix tenint fills de tots els violadors».

En les primeres entrevistes evoca sovint la seva millor amiga «morta quan anaven a parvulari»: «Ho fèiem tot juntes, fotos...». «Hauria hagut de morir jo en el seu lloc, perquè jo tenia un tumor al cervell». Aquesta amiga ocupa el lloc d'un "doble" per a ella, percebo Jessica com a petrificada en el món d'una relació dual dolorosa i mortífera, de la qual, però, vol sortir-se'n; un dia, em diu: «Les primeres paraules de la meua germaneta, "papa aquí no", em van matar!». Com si el pare no pogués exercir el seu paper de tercer separador en la relació mare-filla, en la qual se sent morir.

De nou recorre al pare, que no li ha estat útil en la descripció de la làmina 8 del TAT, quan l'heroïna està farta va a la policia, a la Llei, però això no canvia res.

Quina ajuda se li pot donar a aquesta noia? Està atrapada en una dinàmica familiar molt pertorbada. Ha pogut desenvolupar una gran capacitat d'expressió simbòlica, però, malauradament, no s'hi pot treballar perquè no la controla. A més, té un imaginari làbil, que la porta a fabulacions impressionants («per no avorrir-me», diu, per no ser confrontada al buit), i que s'expressa també per mitjà de passades a l'acte igualment interpelladores (per exemple, va a l'habitació del seu germà petit, li baixa el pijama i li diu: «si em toques, te la llepo!»). És capaç a més de produir un discurs perfectament "formatat", tenint en compte el que espera l'altre, en particular els professionals, la qual cosa mostra certa intel·ligència.

Em sembla que una bona manera de salvar-se de tot això durant la pubertat és apostar, com ho fa, per la debilitat mental. No entendre per evitar enfrontar-se al fracàs anunciat de la recerca d'un pare capaç de treure-la de la reproducció per clonatge, seguint el model de les nines russes, i inscriure-la, a ella i a la seva família, en el món simbòlic. Em va semblar condemnada a errar en un espai transicional, una mica com erren entre la terra i el cel els morts vivents mal enterrats.

La via del cos i del silenci em va semblar la més indicada per començar el treball: «El teu "bla, bla, bla" no m'interessa. Juguem!». Jessica es va mostrar animada, com si veiés molt bé de què es tractava, de «jugar, de veritat».

Amb fang, vàrem fer dues estrelles de mar, iguals però ella va escollir pintar-ne una de vermell i l'altra de taronja, li vaig fer massatges per fer-li sentir el seu embolcall, la vaig gronxar molt de temps a l'hamaca, de vegades amb un ritme regular que li permetia anticipar l'empenta, altres vegades introduint-hi una mica de disimetria, de ruptura, amb contactes prolongats o deixant-la sola dins el seu embolcall de tela.

Hem treballat cara a cara, amb jocs de moviments en mirall i després dissociats, ens hem empès esquena amb esquena, Jessica feia molta força; ens hem enfrontat en combats de coixins i de voleibol. Em va demanar que féssim una desfilada de moda de sabates, sota la mirada d'un públic de titelles... En fi, un treball d'apropament, de sensació d'estar continguda, d'identificació en mirall, i sobretot de plaer global per poder anar després cap a la singularitat,

l'oposició, la introducció d'una identificació identitària femenina. Acullo les seves paraules només quan les sento ancorades en la seva vivència corporal, amb relació a la realitat. Sovint són paraules senzilles: «Avui ha estat divertit!».

Amb la meua col·lega hem preparat un marc d'intervenció especial per rebre la mare i la filla, en primer lloc per separat en sales properes, per poder trobar-nos totes quatre després de les sessions. Una manera de treballar la separació real mare-filla sense precipitar-la creant un marc que contengui i sigui alhora suficientment flexible per permetre la separació i el diàleg.

El treball serà llarg segurament, haurà d'integrar progressivament el pare i el conjunt familiar; serà possible? De moment, Jessica se sent millor i els seus trastorns han disminuït significativament.

LA INTIMITAT DEL TERAPEUTA - LA SEVA FORMACIÓ

Tota la sessió de psicomotricitat és una àrea simbòlica, una escena on el nen representa (torna a presentar) la seva història relacional profunda, i pot transformar-la i transformar-se gràcies a l'actitud empàtica del terapeuta. Alhora, es representa una altra història en l'escena privada del psicomotricista, «darrere de la cortina».

Per mitjà de les seves ressonàncies empàtiques, el psicomotricista s'implica en una relació profunda, regressiva, arcaica. El psicomotricista (al contrari del psicoanalista, que s'abstéu tant com pot de la realitat concreta, per tal de deixar que el pacient desenvolupi el seu món intern) es compromet amb tot el seu cos, en el pla tònic, postural, motor, amb la seva mirada, el seu somriure, les seves emocions. No està amb el nen, està pel nen. El seu objectiu professional constitueix una perspectiva, un tercer, i garanteix l'estatus simbòlic de la interacció.

Per arribar a aquest distanciament professional, l'adult ha d'haver pres consciència també de les seves ressonàncies personals mobilitzades pels jocs que afecten l'arcaic, jocs d'agressivitat, de destrucció, de fusionalitat o d'omnipotència; de les seves ressonàncies tòniques i emocionals íntimes que toquen el seu nen interior.

Per això hi ha la necessitat absoluta d'una formació personal d'aquest professional que li permeti prendre consciència de la pròpia vivència per poder desprendre-se'n i així poder estar més disponible per a l'infant.

Donem una gran importància al plaer com a motor principal del desenvolupament de l'infant, i aquest plaer només és possible amb un psicomotricista que senti plaer de treballar amb ell i que estigui disposat a fer-se respectar i dir "no" quan toca.

CONCLUSIÓ

Vist el desenvolupament tecnològic i l'abstracció que es fa del cos avui dia, segurament una de les apostes és mantenir el lligam amb la realitat, lligam que s'estableix gràcies a un sòlid ancoratge en el cos i en la matèria, que permeten contenir i limitar les derives de l'imaginari.

Si la primera identitat corporal està massa poc diferenciada, si l'altre s'hi confon encara, el psiquisme no podrà protegir-se de la invasió fantasiosa, l'infant no podrà accedir de manera estable a l'objectivitat i en arribar a la pubertat, les pulsions sexuals genitals es barrejaran amb aquesta vivència precoç d'intrusió, la qual cosa podria assimilar-se a un abús d'ordre sexual. Llavors, més enllà de la qüestió de l'existència de l'abús, es planteja la de la seva naturalesa física o psíquica.

Però, quan el cos ben circumscrit permet l'elaboració d'un psiquisme que contingui i d'un món diferenciat, llavors l'adult pot transitar lliurement en una àrea entre dos, entre subjectivitat i objectivitat, sense el risc de confondre-les i de perdre-s'hi; pot establir amb l'altre una relació plenament humana d'intimitat i d'emoció, i també desprendre-se'n, i pensar i actuar amb tota l'objectivitat.

En tenir, com a primer objectiu, la maduració psíquica mitjançant el cos, tant en l'àmbit educatiu com en teràpia, la Pràctica Psicomotriu Aucouturier contribueix a formar els infants perquè siguin capaços d'enfrontar millor la nova aposta de la societat d'avui.

En aquest text la intimitat es defineix com una manera de relació de gran proximitat, que es juga en un espai particular d'entre-dos (l'espai transicional de Winnicott), més enllà de la fusionalitat i per sota de l'objectivitat. L'altre és sentit/pensat com a diferent d'un mateix, però en ressonància infraverbal, la del diàleg és de naturalesa tònica i emocional. Aquest tipus de relació es mobilitza entre el nen i el psicomotricista en la sessió.

Cal reflexionar sobre la importància de la qualitat de l'acompanyament i de l'ajust corporal i emocional del psicomotricista amb l'infant, que s'articula amb la necessitat d'una formació personal.

La seva finalitat és la competència professional que permet a l'adult, entre altres coses, prendre consciència de les pròpies ressonàncies íntimes per tal de poder alliberar-se'n millor i centrar-se plenament en l'infant, posant l'accent en la teoria i la pràctica. Poques formacions inclouen aquesta tercera vessant.

BIBLIOGRAFIA

- Anzieu, D. (1985). *Le moi-peau*. Paris: Dunod.
- Aucouturier, B. (2005). *La méthode Aucouturier*. Bruxelles: De Boeck.
- Gibello, B. (1995). *La pensée décontenancée*. Paris: Bayard Editions.
- Kreisler, L., Fain, M., Soule, M. (1974). *L'enfant et son corps*. Paris: PUF.
- Lacan, J. (2006). *Séminaire XVI*. Paris: Le Seuil. Penser, Aimer.
- Tisseron, S. (2003). *L'intimité surexposée*. Paris: Hachette.
- Tisseron, S. (2010). *Virtuel mon amour et souffrir à l'ERO des nouvelles technologies*. Paris: Albin Michel.
- Winnicott, D. W. (1975). *Jeu et réalité*. Paris: Gallimard.

Per citar aquest article:

Michaux, D. (2013). «Les primícies de la intimitat: una filigrana de la Pràctica Psicomotriu Aucouturier». IN: *Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, vol. IV, núm. 1, pàg. 84-94. Obtingut de: http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol4_num1/revista/07_Danielle_Michaux.pdf

Índices significativos de malestar infantil

Índexs significatius de malestar infantil

Significant Rates of Child Uneasiness

José Ángel Rodríguez Ribas, j.angel_riguez_ribas@teleline.es

Médico, doctor en psiquiatría (USE), psicoanalista, psicomotricista y formador en Práctica Psicomotriz Aucouturier (AEC, Barcelona) reconocido por la ASEFOP.

Resumen

En esta breve comunicación, se trata de señalar aquellas manifestaciones o comportamientos observados que nos inducen a pensar la situación global del niño/de la niña que tenemos delante, tanto en aquellos que no muestran especiales dificultades como los que presentan algún tipo de sufrimiento infantil. Y para ello, describiremos algunos índices de la expresividad y del discurso que manifiestan los sujetos a la hora de transmitir su posición frente al deseo, su fantasmática y sus repeticiones pulsionales. En este sentido la Práctica Psicomotriz Aucouturier (PPA), como ayuda educativa, ejerce no sólo una función preventiva, sino que provoca auténticos efectos terapéuticos.

Palabras clave

Malestar infantil, índices estructurales, signos objetivos, síntomas subjetivos, trastornos, expresividad somática

Resum

En aquesta breu comunicació tractam d'indicar aquelles manifestacions o comportaments observats que ens conviden a pensar en la situació global de l'infant que tenim davant, tant la d'aquells que no mostren dificultats especials com la dels que presenten algun tipus de patiment infantil. Per fer-ho, descriurem alguns índexs de l'expressivitat i del discurs que presenten els subjectes a l'hora de transmetre la seva posició davant el desig, la fantasmàtica i les seves repeticions pulsionals. En aquest sentit la Pràctica Psicomotriu Aucouturier (PPA), com a ajuda educativa, exerceix no només una funció preventiva, sinó que provoca autèntics efectes terapèutics.

Paraules clau

Malestar infantil, índexs estructurals, signes objectius, símptomes subjectius, transtorns, expressivitat somàtica

Abstract

In this short report we are trying to point out those performances or behaviours which induce us to think about the global situation of the children we have ahead, those who show no special problems and those who show indeed some sort of suffering. For that purpose, we will be describing expressive and speech rates from the subjects at the time of expressing their position towards desire, their phantasmic perceptions and their pulsions on repetition. In that sense, the Psychomotor Practice Aucouturier (PPA) develops as a learning support not just a preventive function but also authentic therapeutic effects.

Keywords

Child Uneasiness, Structure Indices, Objective Signs, Subjective Symptoms, Disorders, Somatic Expressiveness

ÍNDICES, SIGNOS, SÍNTOMAS Y TRASTORNOS

Para comenzar debemos distinguir ciertos conceptos fundamentales, que no por menos comunes se utilizan de manera generalmente banal. Muchos de estos conceptos provienen del lenguaje médico y, habiendo sufrido su exportación a innumerables campos, no dejan de reflejar lo que sucede: la sanitización y patologización de prácticamente todas las esferas humanas.

Un **signo** (o señal), por definición, señala de manera muy directa una alteración patológica. Generalmente los signos son específicos, concretos, y llegan a ser patognomónicos de un determinado cuadro. Por otra parte, la posible desadaptación o desajuste en la adquisición de las adecuadas competencias y *performances* personales, referidas al correcto rendimiento funcional, son leídos como **trastornos**.

Tanto los signos como los trastornos, disponen de instrumentos propios que apuntan siempre a un índice medible y comparable bajo un supuesto patrón de normalidad, por lo que pretenden ser científicos, aunque para ello tengan que escudarse en experimentos acotados a muy determinadas habilidades, a las curvas de desviación estadísticas o a estudios de neuroimagen, que pretenden encontrar el sustrato fisiológico de ciertos patrones de conducta.

La paradoja que se da en esta situación de alianza neurocognitiva está monopolizando y, lo que es peor, asfixiando cualquier orientación Psi, centrada en una clínica particular y específica de la persona y no de sus enfermedades.

Ahí aparece el concepto de síntoma, entendido a la manera psicodinámica del término, como aquel sufrimiento que, independientemente del valor cuantitativo o cualitativo del desencadenante, es vivido como algo insoportable para un sujeto:

Un **síntoma**, en el sentido freudiano del término, es una formación sustitutiva porque dice algo de alguien a alguien, bajo la forma de representaciones de deseos inconscientes reprimidos, mediando las leyes de condensación, desplazamiento o formación de imágenes.

Además, un síntoma es una satisfacción sustitutiva en tanto tal porque:

*a menudo es la solución “menos mala” que alguien pudo encontrar para manejarse en la vida;

*implica la satisfacción de una pulsión, un goce, un sufrimiento paradójico;

*puede llegar a tener sus ventajas: identidades, suplencias o beneficios secundarios;

*es compartido: afecta a toda una red de relaciones y no siempre la verdad del síntoma radica en quién pide tratamiento, por ello deberemos analizar minuciosamente los efectos periféricos que provoca nuestra intervención... y, viceversa, a menudo se pide ayuda para que nada cambie.

Por todo ello, las consecuencias serían:

a) **Sólo se cura aquel que pide ser curado.** Si tenemos en cuenta las anteriores formulaciones sobre el síntoma, podemos verificar muy a menudo ciertas situaciones cotidianas que se dan en la práctica clínica. Dicho muy brevemente: no todo el que pide ser curado quiere ser curado realmente; pero lo que es peor aún: no todo el que pide ser curado debe serlo realmente. Es decir: no se cura quien quiere, sino quien puede.

De ahí que el **síntoma** no deba confundirse con el **trastorno**, concepto cuantitativo y mensurable que refleja un desajuste a un presunto patrón de normalidad. El síntoma y su envoltura formal se construyen en la medida que el sujeto reconoce en él su destitución subjetiva.

b) Por otra parte, no olvidemos que existen los denominados “**síntomas egosintónicos**”, aquellos que no provocan un malestar subjetivo, aunque no dejen de tener la categoría de tales por haber sido integrados al propio carácter del sujeto.

c) Habrá que evitar, entonces el **furor sanandi**: querer curar a toda costa es la mejor manera de cronificar el síntoma, fijando su goce. La bondad, y otras virtudes compasivas, por sí mismas, no curan: acompañan, cuidan y atienden, pero propiciar un cambio de posición de alguien implica una *di-simetría* que excluye toda relación de amistad, sugestión o entrega voluntariosa.

d) **No existen las terapias virtuales ni la autoayuda** (¿cómo puede cambiar uno mismo, lo que **uno mismo** es?). Lo real de la presencia es un factor primordial en la conducción de la cura.

e) Ergo: **las únicas resistencias que pueden considerarse como tales son las del propio terapeuta**, por no poder encontrar maniobra alguna con la que un paciente pudiera salir del punto muerto en que se encuentra. De esta manera a menudo bajo el apelativo de “resistencias del paciente” se desliza el forzamiento de un poder sugestivo en nombre del saber sustentado por el terapeuta. Cuando un sujeto enfoca su cura desde la perspectiva descrita, no se trata tanto de la **aceptación** o del **enfrentamiento** de su **malestar** –lo que pretenderían ciertas terapias orientadas desde la racionalidad o la conciencia del yo– como de consentir o condescender al deseo y a lo irreducible del goce sintomático.

f) Por eso, **hay cosas que no las cura ni el psicoanálisis**: de ser humanos, de eso sí que no nos curamos (quizás fuera mejor no hacerlo...).

g) **El síntoma pide respeto**. Hay que decirlo: **no hay peor terapeuta que el pseudoterapeuta**, el osado canalla, el seductor, el engreído, o peor, el que no quiere comprender lo que sucede en la sesión a *vueltas con la ética del profesional*.

h) Aunque en innumerables ocasiones el azar, el efecto contingente, intervenga más de lo que suponemos, **no todo puede ser calculado**. De hecho sucede al contrario: la sesión terapéutica se presenta como una posibilidad de convocatoria contingente. Cuántas veces, un gesto, una palabra, un pequeño acto, como de pasada, han tenido todo el valor de una interpretación para el paciente.

SIGNOS, OBJETIVOS, SÍNTOMAS SUBJETIVOS E ÍNDICES ESTRUCTURALES

En el sentido anterior del término podemos hablar de ciertos **trastornos** objetivos de patología infantil: aquellas señales que, por constituir alteraciones precoces en el desarrollo neurofisiológico de los niños, nos inducen a pensar que algún factor se encuentra alterado. Acá, como es lógico, podemos situar también las alteraciones semiológicas propias de las primeras comunicaciones y alteraciones en los vínculos primarios. El DSM IV-TR y el V, a punto de llegar, nos muestran los efectos de considerar las variaciones de la vida cotidiana como una

alteración de un patrón cada vez más rígido y estrecho: el número de trastornos se ha multiplicado hasta lo increíble. Todo ello, por supuesto, propiciado por la connivencia de la patronal farmacéutica y sus grupos de presión llamados “sociedades científicas”.

Los **síntomas**, que siempre tienen un componente subjetivo, son los que podemos encontrar en los tratados de psicopatología. A ese respecto, las referencias a Ey o a Ajuriaguerra, por no hablar de Jaspers o Kraepelin, muestran cómo determinados procesos y desarrollos comunes no van sin la vivencia personal e intransferible del propio sufriente.

En último lugar, hay ciertos **índices**, que, sin tener la categoría psicopatológica, son índices de palabra y obra, del hacer y decir; aquéllos que sin llegar a ser específicos de tal o cual enfermedad se inscriben más bien en un discurso, en una estructura, en un funcionamiento que sólo se puede objetivar a través de su gramática o encadenamiento en relación con otros datos: **Índices Significativos**. Pongamos cierta atención cuando aludamos a estos índices y acentuemos lo de indicio, lo orientativo, lo aproximativo, lo que hay de significativo en tanta significación dada.

No existe el signo patognomónico por lo que a la expresividad se refiere, en el sentido médico de una equivalencia patológica certera. En psicomotricidad no existen, por mucho que se pueda desear, unos índices objetivamente evidentes que señalen la causa de un malestar o síntoma. No sucede así cuando nos situamos ante la neuromotricidad, donde sí que los puede haber. Pero el ámbito en el que nos movemos remite a un orden *sindrómico*, esto es, a lo que se muestra a través de un conjunto de manifestaciones que apuntan o indican determinada afección sin por ello definir su etiología. Manifestaciones que nos permiten hablar de cuadros del tipo de la **inestabilidad** o **inhibición psicomotriz**, al igual que puedan ser la **neurosis obsesiva**, la **histeria** o las **psicosis**...

ÍNDICES ESPECÍFICOS DE DETECCIÓN PRECOZ DE MALESTARES INFANTILES

¿Qué signos de alarma debieran tenerse en cuenta en lo que a los aspectos psicosomáticos infantiles se refiere?

- Por lo que atañe al niño, y ya desde el primer año de vida, deberemos atender a la aparición de signos como: problemas de alimentación, trastornos del sueño, excesiva irritabilidad, llanto excesivo, succión excesiva, mucha actividad motora, hipertonía, letargia, marasmo, indiferencia a los estímulos, autismo infantil, detención del desarrollo, negativismo, baja tolerancia a la frustración, rabietas, apatía, retraimiento, negatividad, depresión, anorexia, estrés, falta de discriminación social, ausencia de vínculo con la madre, desinterés por los objetos o por el juego, problemas de eliminación, balanceo, golpes en la cabeza, etc.
- En la madre, signos concomitantes a tener en cuenta: rechazo o indiferencia hacia el niño, ansiedad, depresión, intolerancia, despreocupación, baja autoestima, sentimiento de culpabilidad, falta de autocontrol, agresividad, violencia, negligencia y descuidos, madre distante e impersonal, hostil, sobreprotectora, rígida o frustrante (Callabed, Comellas y Mardomingo, 1997).

- Según Viloca, Brazelton y Spitz (Rodríguez & Vives, 2006): relación puramente sensorial. Autoestimulación, movimientos estereotipados, búsqueda de contacto físico, relación multisensorial (vista, oído...), imantados a la persona u objeto. Dificultades en el acceso a la identidad, al juego simbólico, al lenguaje, a la empatía o intersubjetividad.
- Otros signos: cambio en los ritmos biológicos, irritabilidad, cambio de alimentación, alteraciones posturales, falta de acoplamiento, hipotonía, alteraciones en la intencionalidad, movimientos de anticipación disminuidos, alteración en la mirada, en la sonrisa, más atracción por los objetos que por las personas, conductas imitativas, disruptivas, maniobras autosensoriales evasivas, hipersensibilidad a los cambios, alucinaciones, delirios, cambios de humor, dificultades de atención y memoria...

ÍNDICES ESTRUCTURALES DE EXPRESIVIDAD SOMÁTICA

Son aquellos que, sin llegar a ser específicos de tal o cual enfermedad, se inscriben más bien en un funcionamiento que solo se puede objetivar a través de su gramática o encadenamiento en relación con otros datos. Es evidente que los índices estructurales solo pueden objetivarse en un campo de relación: de los propios signos o significantes o intersubjetiva. Es ahí donde el encuentro en el aula o la sala de psicomotricidad pueden dar todo su jugo.

Los datos iniciales se recogen en la **anamnesis evolutiva, neurológica, cognitiva y relacional**. Sin dejar de lado los datos aportados por los **antecedentes**, el **centro escolar**, las **pruebas complementarias** y los **informes sanitarios**.

Las entrevistas parentales y con el paciente a solas aportan datos muy valiosos mientras que, simultáneamente, se va instaurando cierta relación transferencial, indispensable motor en el despliegue del tratamiento.

Una vez en la sala, el primer nivel viene dado por las **Observaciones Preliminares** y la descripción de cada sesión desde su puro relato, como si de un texto se tratara. Cada sesión tiene su propio argumento que, al modo de una serie televisiva, se enlaza con las antecedentes y consecuentes de manera lógica.

Segundo nivel, **Discursivo**: lo compone el análisis de las secuencias y subsecuencias de la sesión, desde los Parámetros de Expresividad Motriz.

Tercer nivel, **Narrativo**: la síntesis de dichos parámetros, que nos dará unos índices, indicios, significativos, que permitirán determinar un Perfil Psicomotor, un retrato personalizado, un "argumento de película" más bien, de la manera en que un sujeto manifiesta su unidad corporal y de placer. Perfil que reflejará los datos significativos de sus manifestaciones, analizados de una manera transversal, sincrónica, en el *hic et nunc*.

Pero, ¿en qué nos fijaremos? ¿Cómo proceder a la Síntesis? Propongo que nos fijemos de aquellos datos indicativos expresivos que también pueden llegar a resultar evidentes signos psicopatológicos:

Las repeticiones. ¿Qué situaciones, juegos, relaciones, expresiones, etc. se repiten durante la actividad psicomotriz? Las repeticiones durante el juego del niño son algo a tener en cuenta, ya

que nos dan puntos muy relevantes en relación con su personalidad y sus manifestaciones. No necesariamente son patológicas, antes bien, suelen reflejar una experiencia placentera que se revive hasta consolidar su inscripción “yoica”.

Las fijaciones. Mientras que en las repeticiones podemos constatar una secuencia temporal, aunque no resulte evidente, las fijaciones, ya sean espaciales, temporales, relacionales, tónicas o representativas, implican una detención, una congelación, una suspensión del discurso psicomotor; detención que se convierte en un puro acto que excluye toda actividad o acción. Puede indicar de manera bastante inequívoca un sufrimiento o un encasillamiento fantasmático, o, en casos más graves la irrupción de un goce masivo, fruto de posiciones ligadas –con todas las reservas– a una *no-estructuración corporal*.

Las impulsiones. Son los denominados “pasos al acto”. En el acto –cualquier acto– por definición, se suspende el pensamiento. Las impulsiones se nos aparecen bajo las especies de conductas disruptivas, trastornos del control o manifestaciones pulsionales (la agresión, la destrucción, el acto violento o el devorar), que no llegan a ser jugadas, dramatizadas o simbolizadas, sino actuadas directamente, más allá de toda ley contenedora. Denotan, pues, una ausencia de instauración o de trasgresión de los límites simbólicos, y dejan al arbitrio de lo real la emergencia de la pulsión en toda su crudeza.

Las inhibiciones. No atreverse, no ser capaz de ejecutar una acción por algún tipo de temor. Consiste en una dificultad para pasar del pensamiento, del proyecto o la fantasía a la actividad. Junto con la rumia, la duda, la culpa, la rigidez, la procrastinación (posponer indefinidamente) es muy propia de una sintomatología obsesiva, pero también está presente en otras. La inhibiciones nos dan pistas acerca de una cierta fragilidad corporal, por lo tanto, son del orden de lo “yoico”, según Freud.

La omisión. Una omisión no es una negación, que enuncia: “esto no lo quiero hacer”. En la negación hay una voluntad decidida en relación al propio deseo y al del otro (no quiero para mí lo que tu quieres que yo quiera). En ese sentido, las negaciones, así como ciertas mentiras o trampas infantiles, revelan una capacidad de juego social, que traduce un evidente dominio simbólico. Otra cuestión es cuando detrás de una negación se esconde una oposición negativista o una provocación, como auténticas llamadas al otro.

La omisión se refiere a la denegación o a la evitación. Señalamos, acá justamente, aquello que no se hace o dice, lo que se echa a faltar y nunca se observa. Son los silencios motores ante determinadas actividades: la nada en su expresividad sensoriomotriz o representativa. No necesariamente tiene que ser signo patológico o de dificultad. Puede deberse a una simple cuestión del tiempo necesario para desplegar o hacer evolucionar su creatividad, espontaneidad o madurez psicomotriz. Pero, a veces hay silencios, que cantan mucho. Puede haber omisiones muy significativas e incluso ignorancias intencionadas...

El lapsus psicomotor. Fue Defontaine (al menos en nuestras referencias), quien lo describió. No es el paso al acto. Es más bien el “acting out”, que describe Freud (Rodríguez & Vives, 2006): la irrupción, la intromisión del inconsciente simbolizado en una acción que llama a su interpretación. El lapsus, el olvido, el equívoco, el acto fallido etc. También contribuyen a la expresividad psicomotriz, como significantes de la historia inconsciente de un sujeto.

NIVEL DE ESCUCHA. LA EMERGENCIA SEMÁNTICA

Si un sujeto manifiesta tanto corporal como verbalmente su condición humana, justo es tener en cuenta no solamente lo que hace –cómo y por qué lo hace–, sino lo que dice, cómo lo dice y por qué.

Dichos y hechos son manifestaciones, conscientes o inconscientes de una historia particular que puede ser contada o proyectada, bajo la forma sensoriomotriz, representativa o verbal.

A modo de disquisición nos podríamos preguntar ¿Existe lo *presimbólico*? La existencia de un lenguaje verbal y otro que no lo es no implica que los dos no estén alineados a un mismo lenguaje y a unas leyes que comandan, que son las del universo simbólico. ¿Hay algo humano que no caiga dentro de la simbolización, aunque sea la de un par signifiante (cu-cu, dentro-fuera...)? Sí, en aquella estructura autística donde el lenguaje pudo operar introduciendo con el primer corte, la diferencia y la primera “significantización”.

Por eso, es justamente la condición *parlante*, *sexuada* y *mortal* la que nos sitúa ante el desfiladero de la humanización. En ese sentido, no existe lo presimbólico en tanto tal: o se da o no se da.

Al relato hablado, a la verbalización desencadenada, tanto por las actividades sensoriomotrices o representativas actuadas como por las asociaciones libres que surjan a partir de cualquier motivo desde una enunciación singular, lo denominamos la estructura simbólica.

En la escucha de la estructura simbólica cuentan las palabras utilizadas –mientras se actúa en la escena psicomotriz– aquellas que dan sentido o aportan significantes, algunos de los cuales son privilegiados, únicos, genuinos. Y cuentan también aquellas que se dicen por fuera de dicha escena, ahora sentados, verbalizando aunque sucedan dentro del dispositivo.

Tomaremos en consideración, al fin, lo que dice el alumno o paciente, cómo lo dice y, a su vez, desde donde lo dice, qué saber y qué referencias pone en palabras, que códigos y mensajes emplea etc. Es por ello, que lo que denominamos estructura semántica o simbólica es el reflejo, no solo de aquellos significantes o representaciones que comandaron las elecciones subjetivas, sino de cómo se organizaron y articularon –de manera diacrónica, longitudinal– su relación con el lenguaje en un almacén o edificio simbólico.

En este sentido, las palabras tomadas de los dichos y por su propia materialidad signifiante, pueden ser leídas del mismo modo, bajo la misma gramática a cómo se hicieron con los parámetros de expresividad. Es por ello que los índices seleccionados siguen pautas similares: lo que nos confirma el hecho de que el Hacer y el Decir, aunque con especificidades propias, son dos caras de la misma moneda.

De manera que un buen procedimiento sería proceder en el análisis de los contenidos verbales de modo idéntico al análisis anterior, ateniéndonos también a las **repeticiones, las fijaciones, las impulsiones, inhibiciones, omisiones, lapsus, olvidos**, etc.

Este proceso nos orientará hacia la formulación de los *emergentes simbólicos, históricos, afectivos y emocionales* –también llamados significantes amos o maestros– que marcaron y se encarnaron en el devenir de un sujeto desde sus primeras relaciones. No en vano, y de manera similar, es el procedimiento empleado en el propio psicoanálisis.

SÍNTESIS: ÍNDICES PSICOMOTORES ESTRUCTURALES DE EXPRESIVIDAD SOMÁTICA Y DE EMERGENCIA SEMÁNTICA

Como resultado del Análisis de la Expresividad Somática y de su Estructura Simbólica o Semántica, de los hechos y dichos de un sujeto, contaremos con ciertos indicios, trazos y emergentes –señales de la imposible globalidad corporal de un sujeto– tanto a niveles manifiestos o conscientes, como latentes o inconscientes. Ya sean verbales o no verbales. Llegados a este momento, llama la atención la enorme coherencia –no podría ser de otra manera, se trata del mismo sujeto– en esta reducción a varias frases, que, cual radiografía, describe lo más genuino de alguien en su juego, en sus decires y en sus producciones. Juego, que, como sabemos, no es cualquier juego.

Pero que a su vez nos permite también fijarnos en las incoherencias, en las posibilidades o en las imposibilidades encontradas en el análisis discursivo de determinado sujeto.

LA HIPÓTESIS PSICOMOTRIZ

Una hipótesis psicomotriz, tal como la entendemos, es una **construcción**, una explicación psicológica que, bajo un modelo psicodinámico, nos permite dar cuenta de cómo y por qué, fue causado determinado malestar o dificultad.

Como bien se ha dicho, una hipótesis es un intento de reconstrucción a posteriori de un **futuro anterior** y se elabora de manera inductiva, longitudinal, de adelante hacia atrás, partiendo de la concatenación lógica ofrecida por los Análisis de la Observación y la Escucha de un sujeto en acción y palabra.

Una hipótesis que se precie tiene una vocación psicológica, es decir, afecta a la persona, al sujeto, en su recorrido histórico y corporal. Como los **mojones**, los puntos de definición y señalización, los faros, que componen el relato, la narración, es decir, el **sentido** que damos a una historia que se manifiesta y de la que partió el sujeto a la búsqueda de sus propias producciones. En ese sentido una hipótesis es aquello que emite alguna luz, que indica una dirección, durante un cierto tiempo.

Pero una hipótesis, a pesar de que intente articular la práctica con la teoría, y justo por eso, no puede tener una vocación de totalidad. Simplemente porque no existe la teoría total (aquella que pretenda explicar al ser-parlante en todas sus vertientes: neurológica, cognitiva, afectiva y social), una hipótesis arranca de la imposibilidad epistémica de la univocidad sujeto-objeto. Con lo que al formular dicha construcción tendremos presente que no puede ni debe explicarlo todo, que se enuncia de manera provisional y transitoria, siendo susceptible de revisión, a poco que varíen sus índices, a lo largo del tratamiento. En este sentido ciertos conceptos referenciales y operativos de nuestra tecnicidad permiten mantener una relación dialéctica con lo que la práctica nos muestra, para poder anclar y dar cuenta, aunque sea por un tiempo, de lo evanescente de una verdad personal.

Por lo que respecta a la Práctica Psicomotriz Aucouturier (PPA), podemos citar alguno de estos pilares: la teorización de las «angustias arcaicas o primitivas»,¹ resulta muy útil y eficaz. Nos referi-

1. Aucouturier (1990) citando a G. Haag.

mos a las **angustias de pérdida del cuerpo, de licuefacción, de caída, de despellejamiento**. Tampoco podremos olvidar los conceptos referidos a la **pulsionalidad**, a los elementos de acción-interacción-transformación facilitadores del cambio o los fantasmas originarios y de acción y su representación, bajo los subsecuentes esquemas de acción. Asimismo, deberemos prestar atención a las resonancias tónico-emocionales recíprocas, como índices intersubjetivos muy a tener en cuenta en la conducción de una cura.

Pero no olvidemos que la finalidad de una hipótesis que se precie es la de tomar una determinada táctica estratégica en la orientación e intervención frente a un alumno o paciente. La hipótesis aporta (al igual que un mito) un sentido al origen y, por lo tanto, al posible destino: sugiere e indica qué camino tomar, desbrozando el terreno y, acentuando lo verdadero de cada quién, marca una dirección y una línea de intervención en aspectos sobre los que incidir. A fin de cuentas una sala de psicomotricidad no deja de ser un lugar de encuentro contingente, que posibilita una nueva forma de situarse frente a las propias determinaciones: “Lo que habré sido para lo que estoy llegando a ser”, como dijo Lacan (1960).

Sin embargo el constructo hipotético, por efímero que sea, no debe librarnos de tratar de ser lo más rigurosos y coherentes que podamos. Solo así evitaremos que algunas interpretaciones e hipótesis se profieran de manera *salvaje* o sesgadas a partir de paradigmas o modelos de dudosa cientificidad y absolutamente incompatibles entre sí (por ejemplo, intentar explicar una atetosis por medio de una teoría místico-esotérica).

El rigor teórico-clínico será el que otorgue a nuestra práctica y por ende a nuestra profesión, la dignidad epistémica y profesional que se merece.

PAUTAS DE AYUDA: POSIBLES ACCIONES Y ACTITUDES DEL EDUCADOR

A partir de los anteriores principios estructurales: ¿qué acciones y actitudes por parte del educador, pueden facilitar que un acto educativo llegue a tener ciertos efectos terapéuticos? Tal como hemos apuntado al hablar de una ayuda terapéutica aplicada a algún sujeto en dificultad, nos referimos a la posición que alguien adopte ante su deseo y goce en la vida, para orientarlo en la dirección de un nuevo saber sobre su falta, como causa de deseo inconsciente.

Resulta obvio remarcar que hablamos de posibilitar las condiciones para producir ciertos efectos transformadores en los sujetos, sin olvidar que dichos efectos lo serán sin garantía y por añadidura.

Cada caso es único. Sabido es, pero denegado habitualmente. Recordar la particularidad de cada persona, su preciosa originalidad frente a la uniformidad impuesta por los ideales implícitos en el *currículum oculto*, necesarios por otra parte, en las demandas de socialización y en el aprendizaje de códigos que la escuela aporta, supone un gran paso en la separación del sujeto respecto al grupo.

Lo anterior conlleva de manera implícita que, si podemos permitirnos desligar la causalidad y realidad psíquica que alguien nos muestra de los meros determinantes neuro-socio-económicos – que hoy en día, y como cajón de sastre permiten justificarlo todo –, podremos evitar el burdo “etiquetado” con el que se banaliza, tomando la parte por el todo, el universo simbólico que atrapa a la persona interpelada. Adjetivación, a menudo banal, reduccionista y desculpabilizadora, **que marca a un sujeto ante el Otro Social** (“es hiperactivo”, “es enurético”...), sin dar, ni darse, la posi-

bilidad de escuchar otras palabras que puedan cambiar el curso de las repeticiones.

Contextualizar. La educación es algo global y no solamente de orden cognitivo, también lo es afectivo, relacional, social o neurológico, en el sentido de que un sujeto en su discurso es remitido a algunos otros, padres, amigos, profesores, medios de comunicación, conocidos, familiares, sanitarios, religiosos, etc. En consecuencia, el educador referente, tutor o mentor debería poder relativizar el valor de su acción profesional, a menudo vivida de forma opresiva y alienante, en el devenir vital de un chico. Y, sin ceder a la tentación de eludir su responsabilidad, poder tomar en consideración otros dichos, informaciones o testimonios que tengan algún peso en la historia del alumno. Para, en lo posible, escuchar aquella señal de demanda de cambio emitida por el propio alumno (véase: «decir ¡no!, derivar»).

Dar tiempo. No invadir. La exigencia de rendimientos objetivos y rápidos (resolutivos) en los procesos de aprendizaje, hacen que se olviden los tiempos lógicos del inconsciente, predominando lo cronológico de lo supuestamente evolutivo. Padres, profesores y los propios alumnos, se “agobian” bajo una ansiedad de requerimientos. Poder ofrecer un tiempo para elaborar, para saber lo que se quiere, para comprender, es decir, adoptar una postura serena por parte del educador, sin entrar en la serie de los otros-todos, ya supone una actitud con posibles efectos terapéuticos.

No desconocer el deseo inconsciente. Precisamente, porque el aprendizaje no está separado de los dramas vitales de cada sujeto (Cordié, 2003) y porque cada manifestación – síntoma– de sufrimiento se traducirá en lo que la escuela pone en juego, el aprendizaje, conocer que el saber y la relación que con él se establece no es algo protésico, sino que está estructuralmente ligado al deseo de saber (la *Pulsión epistémica* en S. Freud) y, que dicho deseo o curiosidad infantil es una respuesta a la pregunta al hecho de ser humanos. Nos recuerda que, efectivamente, ni todo es educable ni todo queda bajo la responsabilidad del docente y, porque la escuela no siempre está en línea con el querer de cada uno, la gran pregunta es: ¿qué desean, qué quieren los chicos? La escuela y los educadores pueden convertirse en un encuadre que permita que el sujeto dé un sentido a sus producciones, a sus dichos y actos.

Desde Freud (Rodríguez & Vives, 2006) sabemos que los síntomas –así como las **formaciones del inconsciente**: sueños, lapsus actos fallidos, pasos al acto, olvidos, etc.– están hechos de la misma pasta que la propia realidad psíquica: representaciones de deseos inconscientes reprimidos. Representaciones de palabra y de cosa, al decir freudiano, de los cuales las quejas, las demandas o los malestares, no son sino alguna de sus vertientes manifiestas. Si el placer y la realidad están lógicamente ligados de manera metafórica o metonímica a cada sujeto, la ética del educador podrá optar entre reconocer la particularidad del deseo de cada alumno, puesto en juego en el aprendizaje, o bien alienarse a lo pedagógicamente correcto en una cada vez más común educación defensiva.

Si en algo la escuela pueda transformar a un sujeto es justamente en posibilitar que cada sujeto encuentre un querer en su deseo. Un querer que dé un nuevo sentido a sus ideales más allá del goce *superyoico* –categórico– de la demanda del otro. Dicho de otra manera: que cada uno, en la Escuela, encuentre lo que da sentido a su vida. Sentido respecto a las palabras que le han marcado. Conocemos, desde Lacan (Rodríguez & Vives, 2006), que la culpa y la neurosis radican en la dimisión del deseo.

No comprender “demasiado”. Actitud con enormes efectos terapéuticos. El exceso de sentido y de aprendizajes depositados sobre cualquier disfunción, la prisa en el retorno al equilibrio de la *homeostasis*, ahogan el llamado al testimonio de verdad que cada sujeto porta.

Ya Freud apuntaba en todo momento a sostener la *docta ignorancia* de Nicolás de Cusa: “saber que no se sabe que se sabe”.

Y bien mirado: ¿Desde dónde damos sentido a las producciones de los niños o adultos? ¿Desde nuestros miedos, obsesiones, creencias, fobias? ¿Desde nuestra contratransferencia? Ni el educador ni el terapeuta son una *tabula rasa* fantasmática; no hagamos de nuestros alumnos objetos de nuestro goce narcisístico. Cuidado con las hipótesis apresuradas, simplistas o parciales, y con el *furor sanandi*; ya advertía Freud a aquellos que tratan, sin lograrlo del todo, de dar cuenta del deseo del Otro, es decir, del suyo propio: orientémonos, mejor, en la dirección de la no-completud, de la falta -como matriz del deseo- a partir de una neutralidad benevolente, de una docilidad que consiente, incluso del silencio o la quietud psicomotriz, para que el infante pueda construir sus propios mitos, sus cuentos o su novela familiar.

Observar. La escuela se presenta como un marco privilegiado para observar sin prejuicios lo que de significativo del niño se manifiesta. La observación como técnica diagnóstica ha sido bien sistematizada desde la Práctica Psicomotriz (Aucouturier, Darrault y Empinet, 1985). El análisis semiótico de los *Índices de expresividad psicomotriz* supone un precioso instrumento para objetivar, y no sólo en la sala, las repeticiones, las impulsiones, las inhibiciones o las fijaciones significativas, en su *estar* o *manifestar* los diferentes parámetros de expresividad. También en el patio, en el aula, a la entrada y salida del colegio, en actividades extraescolares, excursiones, en sus contactos familiares, etc.

Observar las relaciones del niño con el espacio, con el tiempo, el material, pero sobre todo, las relaciones tónico-emocionales consigo mismo y con el otro. Estar pendiente de los afectos, emociones, momentos de placer o de angustia, sus deseos o sus denegaciones, intercambios o rechazos como una escritura subjetiva aporta una lectura que puede ser señalada, incluso interpretada, dentro de una estructura histórica que pugna por darse a ver.

Escuchar. De forma atenta y flotante. Lo que denominamos *emergentes de estructura simbólica* (Rodríguez Ribas, 2006). O desde el psicoanálisis los llamados “Significantes Amos”. Escuchar lo dicho, lo no dicho, y lo dicho en los “decires”. Palabras cargadas de un sentido muy particular para cada uno, determinantes inconscientes que sincrónica o diacrónicamente hacen cadena en la relación de un sujeto con su realidad anudando un punto de goce. Palabras significativas que, como los actos, quedan fijadas, se repiten, reprimen, inhiben o aparecen compulsivamente impregnando los relatos –actuados o representados– de cada niño.

Si bien el educador no interpreta (en el sentido clásico del término freudiano), sí que puede acentuar o señalar aquellos aspectos que le llaman la atención y facilitar su despliegue y asociación libre. Por eso realmente sí que interpreta, entendido como aquel acto de palabra o de acción que permite que el sujeto enuncie una invención o una nueva respuesta. Lo que no obsta para que un educador atento pueda escuchar la *sorpresa* del inconsciente como emergencia de deseo: es decir, allá donde el sujeto no se reconoce como entero o como dueño de sí mismo y de sus actos.

Ya sabíamos que transmisión no es sinónimo de aprendizaje: siempre se transmite algo más allá o más acá de lo que se pretende educar. Ahí, en ese más allá o más acá, se sitúa la subjetividad del docente, y en su deseo ante el saber la posibilidad de resonancia de algo transmitido.

«El psicoanálisis constata que el aprendizaje encuentra sus fundamentos en el amor» (Tizio, 2003). Si en un primer tiempo el niño *ama* al maestro, en el sentido de hacer de él su objeto iden-

tificador, el maestro con su deseo opera transmutando este amor hacia él en amor al Saber (del trabajo de la transferencia a la transferencia de trabajo, podemos decir). La contrapartida, al saberse en *posición de semblante* que causa el deseo en el niño, es poder soportar sin excesiva angustia las agresiones, negaciones, pasos al acto, incluso ciertas faltas de respeto, insultos, bromas, apatía, abulia o tedioso desinterés de los alumnos.

¿*Qué se transmite, a fin de cuentas?* es el gran enigma que escapa a todo intento evaluador y cuantificador. Lo constatamos de continuo, se transmiten las resonancias de nuestro goce, las que, creando al Otro, causan nuestro deseo. O dicho de otra manera, lo que se transmite, lo que atraviesa toda comunicación posible, es el **deseo propio y su testimonio**; llámese entusiasmo, decisión, creencia asumida...

No proyectar, no seducir, no dramatizar. Conocemos muy bien los estragos causados en el niño y en el docente por la dificultad de tomar distancia de los fenómenos grupales, dinámicos, tónicos y emotivos que se presentan en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Cada vez es más evidente la imperiosa necesidad de modificar el “currículum” formativo de los futuros docentes, en el sentido de dotarse de estrategias operativas para poderse manejar, sin ansiedad o angustia en las llamadas “escenas temidas”. Formación que sólo puede pasar por poner el acento en un proceso o trabajo personal y subjetivo de toma de conciencia y resignificación de temores, expectativas, identificaciones, fantasías, deseos o defensas “yoicas” en suma, que de otra manera correrían el peligro de proyectarse continuamente en una relación tan significativa como es la educativa.

En esa misma línea, la figura del “supervisor institucional” en presencia o a través de determinados dispositivos institucionales, resulta de lo más recomendable, en aras de la salud mental de los docentes y de la optimización pedagógica.

Enmarcar. Limitar. La escuela, en sí misma, supone un marco referencial.

La primera ley, la *castración primordial*, es el lenguaje mismo, que pone un contorno al goce, fijándolo a los orificios pulsionales: oral, anal, escópico e invocante, permitiendo el posterior advenimiento de una significación fálica que otorgan los pares significantes (*comer-ser comido, mirar-ser mirado*, etc.). Castración que, tras la ley edípica, se orientará hacia el tercero: identificaciones e ideales. Lo hemos repetido: el deseo se articula conjugando la falta.

Maniobrar mediando desde ciertas **fronteras espaciales** (el aula, los talleres, los rincones); **temporales** (el horario, la espera, el aburrimiento incluso, la interrupción, el corte de sesión, la prolongación); **relacionales** (no siempre se ha de estar tan disponible, frustraciones o pactos negociados, “dímelo de otra manera, no te entiendo”, decir ¡no!, y “¿si pruebas con otro compañero?”); **materiales** (de otra manera, con otro recurso); **poner coto a la pulsión** (no agredir, no romper, no exhibir, no morder, no eyectar) supone colocar al sujeto en falta empujándolo a elaborar la pérdida de goce y su deseo, que se pone en juego, con todos los recursos expresivos y simbólicos posibles.

Fomentar la elaboración. Responsabilizar. Responsabilizar en el sentido dinámico del término, es decir, responder de uno mismo, poder hacerse cargo de los propios dichos y actos.

El exceso de sentido puesto en la tecnologizada educación postmoderna responde ante cualquier demanda para cubrir la falta de manera lo más inmediata posible (demasiados objetos novedosos). Empujar, animar, dinamizar a alguien hasta cierta destitución subjetiva: “¿qué me dices de esto?”, “¿qué tienes que ver tú con todo esto?”, “¿qué pensaste?”... supone

invitar a alguien a escribir e inscribir su propio deseo, en un dicho o acto. Elaborar, dar rodeos, buscar significantes que anuden la pulsión. Preguntar, cuestionar, interesarse, no comprender, dar tiempo, pedir, señalar, sugerir, hablar con otros, etc. son pequeñas modalidades que van en esta línea.

La escuela, aún sin proponérselo, es un continuo marco de elaboración subjetiva. Los diversos encuadres y lenguajes expresivos, si se despliegan de la buena manera, a la búsqueda de una palabra plena –la que a uno le implica en la verdad de su deseo– tendrán un efecto significativo que implique una auténtica transformación irreversible en la vida de alguien.

El movimiento, el dibujo, la palabra, la construcción, la escritura, el modelado, la manualidad, etc. permiten una mera aberración, o descarga libidinal para volver a la adaptación, al equilibrio previo u homeostasis, pero... ¡No!

De la escuela se puede esperar algo más que sujetos bien adaptados o políticamente correctos, la institución educativa, con su compleja red de acciones e interacciones, puede empujar a la vida, a la modificación de la cadena de repeticiones mortecinas, animando, permitiendo y acompañando a la búsqueda –y posible encuentro– de un destino distinto, de un nuevo nudo y lazo social entre lo simbólico, real e imaginario del ser parlante.

Decir “¡no!”. Derivar. Toda omnipotencia deriva en impotencia. Si el educador se hace cargo de todo lo que de él se espera; si no está atento a su propia castración, a sus imágenes formativas, institucionales y sobre todo, personales. Si sus brújulas son “el ideal del Buen Educador y el del Todo-Educable” –ideales receptáculos de todos los tópicos, proyecciones y reducciones posibles– será muy difícil no solamente ser competente a niveles pedagógicos o provocar efectos de transmisión y transformación en el destino de alguien, sino que posiblemente sea él mismo quien termine cayendo o dimitiendo.

A menudo, la ayuda educativa –aunque tenga vector terapéutico– no funciona. No hay garantía posible. No siempre la insondable decisión del ser elige abandonar, ceder, cuestionar, aquello que el síntoma sostiene. Dicho de otra manera: “solo se entera quien puede enterarse”. En los niños, sin duda, también. Y este axioma es aplicable tanto al campo educativo como al de la terapia.

Poder decir sin culpa, ni vergüenza, ni frustración: “esto no me compete, esto me excede, corresponde a otro especialista, no estoy suficientemente formado o esto no es de orden escolar”, demuestra aparte de una posición ética honesta, una evidente madurez personal y profesional.

Actualmente ni la escuela, ni la sociedad, están en menos. Más bien están en más: demasiado plena de voces y gritos, opiniones, indicaciones, protocolos, asesores. No todo corresponde al técnico de la educación. Poder decir ¡basta! tranquilamente es una demanda que el profesorado emite cada vez más a menudo y que debería poder asumir.

Derivar al profesional adecuado e idóneo, formado, ajustado e interesado es el mejor regalo que alguien le puede hacer a un sufriente ser (los consejos alivian, pero no curan).

Logopedas, psicomotricistas, pediatras, neurólogos, psicopedagogos, psicoanalistas, médicos, profesores de apoyo, etc. son profesionales supuestamente competentes para, en su parcela, acompañar y ayudar al niño en su maduración tónica, emocional y subjetiva.

Y, tampoco así, hay garantía.

BIBLIOGRAFÍA

- Alemán, J. (2001). *El Inconsciente: Existencia y Diferencia Sexual*. Madrid: Síntesis.
- Aucouturier, B. (2004). *Los fantasmas de acción en la Práctica Psicomotriz*. Barcelona: Graó.
- Aucouturier, B., Darrault, I., Empinet, J. L. (1985). *La práctica psicomotriz*. Barcelona: Científico-Médica.
- Brousse, M. H. (2001). *El Cuerpo en análisis EIM*. Madrid: ELP.
- Callabed, J., Comellas, M. J. & Mardomingo, M. J. (1997). *Las enfermedades psicosomáticas y su relación con la familia y la escuela*. Barcelona: Laertes.
- Cordié, A. (1998). *Malestar del docente*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Cordié, A. (2003). *Malestar en el docente. La educación confrontada con el psicoanálisis*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- De Cusa, N. (2003). *Acerca de la docta ignorancia, Libro 1: Lo máximo absoluto*. Buenos Aires: Biblos.
- Defontaine, J. (1980). *Manual de Reeducción psicomotriz*. Barcelona: Científico-Médica.
- Defontaine, J. (1982). *Manual de Psicomotricidad y Relajación*. México D. F.: Masson.
- Ey, H., Bernard, P., Brisset, Ch. (1980). *Tratado de Psiquiatría*. Barcelona: Toray-Masson.
- Freud, S. (1925).1972. *"Inhibición, Síntoma y Angustia"*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Kuhn, T. S. (1989). *¿Qué son las revoluciones científicas?*. Barcelona: Paidós.
- Lacan, J. (1998). "La tercera" en *Intervenciones y Textos II*. Buenos Aires: Manantial.
- Lacan, J. (1960). "Posición del Inconsciente" en *Escritos II*. México D. F.: Siglo XXI.
- Le Du, J. (1981). *El cuerpo hablado. Psicoanálisis de la expresión corporal*. Barcelona: Paidós.
- Miller, Alan-J. (1998). *El Hueso de un Análisis*. Buenos Aires: 3 Haches.
- Rodríguez Ribas, J. A. (2002). Un Ensayo sobre los Principios terapéuticos de la Práctica (Psicomotriz) Educativa. En *Aula. Núm. 109*. Barcelona: Graó
- Rodríguez Ribas, J. A. (2003). Construcción de la Hipótesis Terapéutica en la Práctica Psicomotriz. En *II Congreso Estatal de Psicomotricidad*. Madrid: Indivisa.
- Rodríguez Ribas, J. A. (2004). La renovada práctica psicomotriz. *Entrelíneas núm. 15*. Barcelona: APP
- Rodríguez Ribas, J. A., Vives, I. (2006). Proyecto para una psicoterapia psicomotriz. Revista *Entrelíneas*. Barcelona: APP.

Spitz, R. (1969). *El primer año de vida del niño*. México: FCE.

Tizio, H. (2003). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa.

Per citar aquest article:

Rodríguez Ribas, J. A. (2013). «Índices significativos de malestar infantil». *IN: Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, vol. IV, núm. 1, pàg. 95-110. Obtingut de: http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol4_num1/revista/08_Rodriguez_RibasI.pdf

La intervención de ayuda psicomotriz en el marco escolar

**La intervenció d'ajuda psicomotriu en l'àmbit
escolar**

**The Intervention of Psychomotor Assistance at
School**

Josep Rota Iglesias, joseprota@telefonica.net

Psicólogo y psicomotricista. Miembro del Grupo de Formadores de Psicomotricidad de la ASEFOP y de la AEC. Terapeuta de los Servicios territoriales del Departament d'Ensenyament de Barcelona. Director del centro de Educación Especial Vil·la Joana de l'Ajuntament de Barcelona.

Resumen

Este artículo se refiere, en una primera parte, a la relación de ayuda psicomotriz terapéutica: en el marco escolar, las indicaciones para este tipo de intervención, a partir del sentido que le damos a la expresividad del niño, lo cual nos lleva a la elaboración de unas hipótesis diagnósticas.

Se describen los contenidos conceptuales que se utilizan y que son los que permiten significar las alteraciones de la expresividad. Las estrategias de intervención quedan descritas en los contenidos actitudinales y procedimentales.

En una segunda parte, se profundiza en las teorías del *holding* y del espacio transicional, de Winnicott, como conceptos teóricos relevantes de este contexto.

Palabras clave

Engrama, estrategia de rodeo, etapa pre-simbólica, fenómenos transicionales, *holding*

Resum

Aquest article fa referència, a la primera part, a la relació d'ajuda psicomotriu terapèutica: en l'àmbit escolar, les indicacions per a aquest tipus d'intervenció, a partir del sentit que atorguem a l'expressivitat de l'infant, fet que ens du a elaborar unes hipòtesis diagnòstiques.

Es descriuen els continguts conceptuals que s'utilitzen i que són els que permeten significar les alteracions de l'expressivitat. Les estratègies d'intervenció són descrites als continguts actitudinals i procedimentals.

A la segona part aprofundim en les teories del *holding* i de l'espai transicional de Winnicott, com a conceptes tècnics rellevants d'aquest context.

Paraules clau

Engrama, estratègia de rodeig, etapa presimbòlica, fenòmens transicionals, *holding*

Abstract

This article refers, in the first part, to the relationship of help in psychomotor therapy: at school, the indications for this type of intervention, from the sense that we give to child's expressiveness, which takes us to the production of a few diagnostic hypotheses.

We will describe the conceptual contents that help us to give some meaning to expression disruption. The intervention strategies are described in procedural and attitudinal contents.

In the second part, we will go more deeply in the theories of Winnicott's holding and transitional space, as important technical concepts from this concept.

Keywords

Engram, Strategy of Bypassing, Pre-Symbolic Stage, Transitional Phenomena, Holding

LA INTERVENCIÓN DE AYUDA PSICOMOTRIZ EN EL MARCO ESCOLAR

Es una práctica posible la creación de un grupo de ayuda en el marco de una institución escolar. En este sentido, puede considerarse como un recurso pedagógico integrado de manera coherente en el contexto educativo.

El objetivo fundamental de la creación de los grupos de ayuda es el de favorecer la maduración psicológica de los alumnos que lo integran.

En un primer momento, hay que estar muy a la escucha de los señalamientos de los maestros con relación a los alumnos que les preocupan y les inquietan. En contrapartida, hay que explicarles bien a los profesionales de la educación cuáles son los niños y niñas que pueden beneficiarse de esta relación de ayuda. En este sentido, es muy conveniente la confección de un documento donde se especifique con sencillez y claridad todos estos aspectos. A título de ejemplo y refiriéndome a las indicaciones:

INDICACIONES

Niños que no están suficientemente asegurados en relación con la angustia, sin necesidad de llegar a las angustias excesivas de los psicóticos y de los autistas. Una angustia que es el resultado del proceso de separación e individuación, en el camino del sujeto hacia su identidad autónoma. Cuando esta angustia es excesiva, aparecen alteraciones en la expresividad motriz del sujeto. Más adelante, insistiré en este aspecto.

- Niños que presentan relaciones tónicas y emocionales muy frágiles en la relación con los otros. Sabemos que el tono es como un entresijo, donde se entrecruzan aspectos neurológicos, sensoriales y relacionales.
- Niños que no tienen la suficiente capacidad para simbolizar la angustia. Manifiestan la angustia a través de la pulsión motriz excesiva, expresada dentro del espacio (las formas “hiper” y las “hipo”).
- Niños que no pueden considerarse como seres de acción. Sus falsas acciones son repetitivas, sin el efecto de transformación de la realidad, y les encierran en sí mismos. No son interacciones.
- Niños que no juegan; no saben o no pueden jugar.
- Niños con una incapacidad de transformación tónico-emocional, con un fondo de culpabilidad, que les impide el acceso a la pulsión de placer. Un sentimiento de culpa, que suele ser la consecuencia de un entorno no suficientemente contenedor.

Quiero señalar que todas estas conductas se manifiestan a través del cuerpo, del movimiento, de la acción. A un nivel evolutivo, este es el primer lenguaje que el niño utiliza, a través del cual expresa todas sus inquietudes y necesidades. Más adelante, en la medida en que el niño va adquiriendo la capacidad de simbolizar, accederá a otras formas de expresarse, como es el lenguaje, el instrumento simbólico por excelencia. Cuando esta capacidad de simbolizar no se ha desarrollado lo suficiente, el niño siempre continúa disponiendo de este lenguaje corporal para poder manifestar toda su realidad interna.

ALGUNAS ANOTACIONES SOBRE LA INTERVENCIÓN

En el grupo de ayuda, a diferencia de la intervención educativa, se manipulan las producciones del niño, en función de la movilización de lo que está fijado y de la activación de la pulsionalidad.

En una relación de ayuda en pequeño grupo, hay que privilegiar la intervención en todos aquellos aspectos que se refieren a la etapa presimbólica, a través de todos los juegos de seguridad profunda.

Tengo que referirme ahora, de una forma muy sintética y a modo de recordatorio, a las fases de intervención, para poder encuadrar y significar todo lo que estoy diciendo.

Entiendo las fases como una estrategia de intervención que acompaña y sostiene el proceso de maduración de la persona. Un proceso de maduración que tiene que ver con la vinculación, el proceso de separación, el acceso a la autonomía y la consolidación de la identidad a través de la dinámica de las identificaciones. Cuando hablo de autonomía, me estoy refiriendo a un proceso de diferenciación y separación de las figuras significativas y referentes que han acompañado y acompañan toda nuestra historia de relación. Nuestra autonomía nunca acaba de consolidarse y siempre nos estaremos diferenciando, mientras dure esta historia de relación. Esta dinámica origina un grado de angustia, que en una evolución armónica es la que sustenta el deseo y la pulsión, que se traducen al exterior a través de la expresividad motriz. Cuando esta historia de diferenciación no se ha producido de una forma suficientemente armónica, es cuando aparecen los excesos en la expresividad motriz del sujeto. Excesos que tienen como función el compensar y atenuar la angustia provocada por esta historia de relación no suficientemente acompañada y sostenida.

Las fases tienen, pues, esta finalidad: la de atenuar y permitir al sujeto que elabore la angustia que le supone su andadura por el proceso de construcción de su identidad. Es una dinámica que permite al sujeto, como digo, asegurarse frente a la angustia que todo esto le supone y, en este sentido, hablamos de juegos de reaseguramiento. En un principio, estos juegos se dan en una dinámica de relación con el adulto, donde el niño necesita ser acompañado y sostenido por él.

Este primer período de maduración psicológica del niño lo divido en dos etapas: la etapa pre-simbólica y la etapa simbólica. Entiendo por capacidad simbólica, desde un punto de vista cognitivo, cuando uno es capaz de referirse a algo que en este momento no está presente. Trasponiendo esto al campo de la psicomotricidad, la etapa pre-simbólica se refiere a todos aquellos juegos y actividades que el niño realiza y en los cuales el adulto tiene que estar presente para que éstos adquieran su significación. Será más adelante, cuando el niño haya adquirido la capacidad simbólica, que podrá jugar a identificarse con personajes que no están presentes en el lugar físico de su juego.

Volviendo a la práctica, a través de los juegos de destrucción, de oposición, de perseguirse, de caer, de identificación con el agresor... se llega a unos niveles muy primarios, que son comunes a todos, y en los cuales es fácil la comunicación. Todos los niños se sienten implicados en estos juegos. Todos responden. Se movilizan sus fantasmas de acción.

Para que los sujetos experimenten una evolución, tienen que aparecer las resonancias tónico-emocionales recíprocas. El/la psicomotrista que interviene tiene que poder vibrar en esta relación que se establece.

Cuando aparecen dificultades en la evolución y que se manifiestan frecuentemente a través de repeticiones, hemos de pensar que algo en la estructura del sujeto está fijado. Entonces, debemos utilizar la “estrategia de retorno”. A través de este retroceder simbólico en la historia del sujeto podemos llegar muy al inicio, concretamente a los engramas. Es decir, podemos movilizar todo lo que está inscrito en el tono muscular.

Quiero referirme también al sentido de la sensoriomotricidad. Podemos decir que la sensoriomotricidad está conectada con la historia de relación del sujeto. De ahí la significación que adquiere. La sensoriomotricidad podemos decir que es como un eje transversal que atraviesa todas las fases de intervención.

La sensoriomotricidad y, más adelante también, el juego simbólico son dos tipos de expresividad a través de las cuales se manifiesta y se contiene la pulsión.

Dentro de la dinámica de la intervención, hay que tener en cuenta también la relación que existe entre fantasma, realidad y simbolización. En este sentido, solamente podemos introducir la realidad en una dimensión simbólica del fantasma.

En la intervención psicomotriz hay todo esto y más. La práctica nos llevará a la integración en nuestra persona de todos estos conceptos y actitudes y se irá instalando en nosotros una forma de hacer, que muchas veces tiene que ver con un arte, una intuición.

SOBRE LA ELABORACIÓN DE LAS HIPÓTESIS DIAGNÓSTICAS

Las hipótesis diagnósticas se construyen a partir del sentido que le demos a la expresividad motriz del sujeto. Este sentido se construye a partir de todos los referentes teóricos que manejamos.

Me parece, por tanto, importante hacer mención de los principales conceptos teóricos fundamentales de nuestra práctica. Ellos han de ser los referentes, a partir de los cuales elaboremos las hipótesis diagnósticas.

Voy a mencionarlos de una forma descriptiva y desarrollaré más extensamente los que se refieren a las teorías del *holding* y del espacio transicional, elaboradas por Winnicott (1979).

Para diferenciar los conceptos, las actitudes y las estrategias de intervención, voy a utilizar una nomenclatura pedagógica.

CONTENIDOS CONCEPTUALES

La pulsión:

- La pulsión motriz
- La pulsión de placer
- Los excesos pulsionales

La angustia:



- La angustia de pérdida, asociada al proceso de individuación
- Manifestaciones de esta angustia a través de la expresividad motriz
- Angustia asumible. Angustia no asumible

Fantasmas originados por la angustia y que, a la vez, la atenúan. Son una forma, por tanto, de compensar la pérdida. Son una representación:

- Fantasmas originarios: de devoración, de omnipotencia
- Fantasmas sensoriomotores
- Fantasmas de acción
- Fantasma – Realidad – Juego simbólico
- La estructura tónico-afectiva. Los engramas (a partir de las interacciones)
- La fase del espejo
- La acción – interacción – transformación. “Acción a dos”
- Los esquemas de acción. La bipolaridad de los esquemas de acción
- Los juegos de reaseguramiento como esquemas de acción
- La seguridad profunda con relación a las angustias de pérdida
- Objeto – espacio – fenómenos transicionales
- Totalidad corporal fragilizada. Totalidad corporal desestructurada

CONTENIDOS ACTITUDINALES

- La empatía
- La escucha. La disponibilidad. El ajuste. El acompañamiento
- La asimetría
- El entorno “maternante”. La autoridad estructurante
- Compañero simbólico
- Transferencia. Área transferencial
- Resonancias tónico-afectivas recíprocas
- Maleabilidad

- Reconocimiento

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

- Dispositivo espacio-temporal de la sesión
- La observación interactiva
- Las fases de intervención
- La provocación. Las rupturas. La manipulación de las producciones
- La estrategia de retorno

LAS TEORÍAS DEL *HOLDING* Y DEL ESPACIO TRANSICIONAL

Winnicott se refirió también a la dinámica del vínculo, a través de lo que él denominó el *holding*. Maurice Berger, en su libro *El niño hiperactivo y con trastornos de atención. Un enfoque clínico y terapéutico* (2000), se refirió a ello para elaborar unas hipótesis teóricas, que apuntan mayormente a la búsqueda de significado de aquellas alteraciones que se manifiestan a través de la sintomatología de la hiperactividad. Una hiperactividad motriz, que es la única forma que algunos sujetos tienen de manifestarse psíquicamente, como si a través de este movimiento pudieran integrar una cierta cantidad de energía no ligada. Es una situación necesaria para que, posteriormente, el pensamiento del sujeto pueda organizarse.

Todos sabemos que los primeros meses de vida del bebé son fundamentales para la estructuración de su persona como sujeto. Winnicott se refiere a esta primera relación con el término de *holding*. Significa sostenimiento, y se refiere a cómo el bebé es sostenido física y psíquicamente por el entorno; cómo este entorno se adapta a estas necesidades físicas y psíquicas, es maleable y se deja transformar por las acciones fantasiosas del bebé.

En esta primera etapa, el bebé hace un recorrido desde un estado de fusión con la madre hasta situarse de forma menos dependiente y considerar a la madre como algo exterior a sí mismo.

Winnicott señala que en estos primeros meses de vida, a partir de que la madre se comporta de una forma adaptada, el bebé experimenta una vivencia de omnipotencia: el objeto no está simplemente ahí, sino que está ahí para él. Éste es el momento que se conoce también como *narcisismo primario*. Winnicott habla de “objetos subjetivos”, que el bebé tiene la sensación de haber creado.

Cuando el entorno “maternante” no cumple la función suficientemente bien, el bebé siente una angustia de despedazamiento, de vacío, de no sentirse en relación con su propio cuerpo. A partir de aquí, puede aparecer la sensación de desintegración, que es a la vez una defensa para protegerse contra la no-integración. Como producciones sintomáticas de esta vivencia de desintegración, y que a la vez compensan la angustia consecuente, el bebé puede inmovilizarse o ponerse en un movimiento continuo.

En el origen de esta falla de la experiencia de omnipotencia del bebé, Winnicott señala tres posibles situaciones:

- a) Un entorno “maternante” deprimido, con poca tonicidad, con una pobreza gestual mímico-postural, lo cual será el origen de una interacción defectuosa.
- b) Interacciones precoces muy incoherentes; la imprevisibilidad y arbitrariedad por parte del objeto de relación. Esto puede llevar a que se instale en el bebé la vivencia de un objeto agresor.
- c) Situaciones de atosigamiento por parte del objeto. Esto impide que el sujeto no pueda acceder a la ilusión de crear un objeto adecuado para él.

A partir de aquí, se desarrollan de una forma defectuosa en la estructura personal del bebé, tres procesos:

- La dificultad de integrarse en el tiempo y espacio reales.
- El proceso de personalización, como una integración psicosomática. En este proceso, aparece la dificultad de integrar las potencialidades pulsionales. Es como si el sujeto intentara vincular muscularmente, a través del movimiento, sus potencialidades pulsionales, ya que no puede realizarlo a través de la vía psíquica y de la representación.
- La relación de objeto. Ésta sólo es posible si el entorno es lo suficientemente maleable para que el sujeto tenga la ilusión y el sentimiento de que él ha creado este objeto.

Toda esta dinámica se sitúa muy en el origen de la formación de la identidad de la persona, y a ella debemos referirnos cuando, de una forma simbólica, reconstruimos en una intervención terapéutica la primera historia de una relación alterada de un sujeto determinado.

Podríamos decir que, en esta primera etapa de la vida, el sujeto se halla situado en una subjetividad fundamental. El paso de esta subjetividad a la objetividad, Winnicott lo teorizó magistralmente a través de la conceptualización que hizo sobre el objeto y el espacio transicionales. Yo concibo la sala de psicomotricidad como un gran espacio transicional, en el que a partir de unas vinculaciones significativas entre el terapeuta y el sujeto, éste va construyendo un mundo real y objetivo, a partir de la expresión y elaboración de su particular mundo fantasmático y subjetivo.

LOS FENÓMENOS TRANSICIONALES

En esta descripción de este contexto teórico, voy a mezclar intencionadamente las referencias a la teoría de Winnicott con las referencias a nuestra práctica, para ejemplificar de una forma clara la relación intrínseca entre la teoría y la práctica, cuando conseguimos que ésta sea una práctica significativa.

Es cierto que Winnicott sitúa esta etapa transicional en la segunda parte del primer año de vida. No obstante, el proceso de individuación es un proceso que nunca acaba. Las dinámicas transicionales perduran a lo largo de toda la vida, a través del juego y la cultura. Me voy a centrar en el marco de nuestra intervención.

Los fenómenos transicionales marcan un campo de experiencia entre la realidad interna y la realidad externa. Es una zona intermedia entre la subjetividad y la objetividad. Los fenómenos transicionales tienen que ver con un espacio potencial, un espacio lleno de posibilidades. En el niño, este espacio se fundamenta en la confianza que tiene depositada en la madre; se crea un espacio de continuidad. Éste es precisamente el sentido, cuando Winnicott se refiere a que “un bebé solo no existe; existe la pareja madre-bebé, en una interacción cambiante de necesidades y respuestas”.

Una intervención suficientemente buena creará en el bebé la ilusión de que existe una realidad externa, que se corresponde con su capacidad personal de creación. Esto provoca que surja la ilusión, la fantasía de omnipotencia. Esta fantasía de omnipotencia se fundamenta en una paradoja: para que el niño pueda crear un objeto, antes tiene que haberlo encontrado; alguien del entorno del niño tiene que haberlo colocado allí.

Se trata de una confusión que existe entre la realidad interna y la realidad externa del niño. La madre no tiene conciencia de esta paradoja. Se preocupa fundamentalmente de sostener la situación de relación con su bebé.

Más adelante, la posibilidad de posicionarse en estas situaciones paradójales, facilitará al niño toda su actividad creadora. Es necesario que la madre proteja activamente las ilusiones del niño; dicho de otra manera, es necesario que se adapte a sus necesidades psíquicas.

Les propongo a ustedes que, mientras van escuchando lo que voy diciendo, hagan un paralelismo con lo que sucede cuando intervenimos con los niños en el interior de una sesión de psicomotricidad.

La etapa transicional es una etapa ilusoria. Pero es necesario acompañar al niño hacia la desilusión.

En su intervención, corresponde al psicomotricista proteger a los niños en relación con la pérdida brutal de sus ilusiones. Hay que hacerles fácil el paso a la desilusión. Es decir, el paso al establecimiento de unas relaciones *objetales*. El psicomotricista, con sus actitudes, funciona también como un objeto transicional: su plasticidad y maleabilidad permiten que pueda ser atacado, destruido, transformado... pero no desaparece, permanece.

Esta relación transferencial o, dicho de otra manera, las resonancias tónico-emocionales recíprocas que se establecen entre el psicomotricista y el niño, permiten que éste vaya construyendo la realidad externa a partir de su realidad interna.

Todo esto se juega y acontece en los juegos de reaseguramiento, en el interior de una sesión de psicomotricidad. Los juegos de reaseguramiento son verdaderos espacios transicionales. Es más, yo diría que las sesiones de psicomotricidad, sobre todo las de ayuda terapéutica, son una gran área transicional. Allí se produce o se refuerza el proceso de individuación del niño y se establecen los fundamentos de su capacidad creadora.

Estas situaciones, los juegos de reaseguramiento entendidos como fenómenos transicionales, permiten que el niño se exprese desde su subjetividad y, por tanto, también, desde lo que es más auténtico en él.

Si el entorno “maternante”, si el psicomotricista se sitúa como un continente adaptable y transformable, si crea un entorno simbólico suficientemente bueno, esto facilitará que el niño vaya adaptándose a la realidad que lo rodea. El niño superará la etapa pre-simbólica, en la que

están situados los juegos de reaseguramiento, para entrar en la estructura simbólica, con todas las relaciones sociales convencionales.

Este espacio transicional permite la vivencia de la continuidad entre lo subjetivo y lo objetivo, entre la fantasía y la realidad, entre el yo y el no-yo. Es una etapa muy conectada con la fantasía de omnipotencia. Un entorno exterior maleable ayudará al niño, como he dicho, a diferenciarse y individualizarse como persona y a aceptar la frustración. Este es un período muy frágil. Aquí es donde se originan las angustias primitivas, que, según afirma Winnicott, son propias de todos los humanos.

En este contexto de diferenciación e individuación en el que se sitúan los fenómenos transicionales, quiero hacer referencia a un punto que me parece especialmente sugerente y que tiene mucho que ver con nuestro posicionamiento dentro de la sesión de psicomotricidad: el espacio transicional, como un espacio que une y que separa; que permite que se constituya la identidad y también la alteridad.

Para construir la propia identidad, el niño necesita del otro. Es en el interior de esta dinámica de relación que el niño, en un principio, se siente, se percibe y se representa. El reconocimiento de las sensaciones del niño por parte del adulto provoca el nacimiento de las emociones en el mismo niño, cosa que lo humaniza y lo constituye como persona.

En el proceso de constitución de un yo diferenciado, el niño construye la representación de sí mismo, situándose bajo la mirada del otro.

Todo esto es lo que se juega en el interior de los juegos de reaseguramiento. Es un espacio que une y que separa a la vez; que favorece la construcción de la identidad y también de la alteridad.

Una intervención ajustada del otro, del adulto, es la que permite este paso. Si no es así, el niño puede quedar excesivamente supeditado al otro, y en este caso la alteridad puede convertirse en algo angustiante.

En la etapa inicial de la indiferenciación, el niño no considera al otro como un objeto diferente de sí mismo. En la medida que se va produciendo la diferenciación, Winnicott habla de la etapa “en la que el niño es capaz de estar solo en presencia del otro”. Cronológicamente, él lo sitúa alrededor del quinto mes de vida, pero éste también es un elemento perfectamente rescatable en nuestra intervención dentro de la sala de psicomotricidad. Esta experiencia fundamental se produce si antes ha existido una buena presencia del otro en la relación, y no una intromisión invasora.

Éste es un camino hacia la autonomía, y la autonomía no supone ni la ausencia ni la no-relación, sino presencia y seguridad. Como dice el Dr. Jubert (1988), la inseguridad es la que bloquea la curiosidad, los impulsos lúdicos y la imitación. Un niño será más autónomo, en la medida que se sienta más seguro.

BIBLIOGRAFÍA

- Aucouturier, B. (2001). «La construcción de la identidad». *Jornadas de Práctica Psicomotriz*. Barcelona.
- Aucouturier, B. (2004). *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz*. Barcelona: Graó.
- Berger, M. (2000). *El niño hiperactivo y con trastornos de atención. Un enfoque clínico y terapéutico*. Madrid: Síntesis.
- Golse, B. (1987). *El desarrollo afectivo e intelectual del niño*. Barcelona: Masson.
- Jubert, J., Domingo, M., Domènech, M. A. (1988). *De nadó a company*. Barcelona: Rosa Sensat.
- Mendel, G. (1990). *El psicoanálisis revisitado*. Madrid: Siglo XXI.
- Rota, J. (2003). «La intervenció terapèutica en el marc del grup d'ajuda». *IV Jornades de Psicomotricitat "El cos i la imatge"*. Conselleria d'Educació del Govern Balear, Universitat de les Illes Balears (UIB), Associació de la Pràctica Psicomotriu de les Illes Balears (APPIB), Palma de Mallorca.
- Viloca, L. (2003). *El niño autista. Detección, evolución y tratamiento*. Barcelona: CEAC.
- Winnicott, D. W. (1979). *Escritos de Pediatría y Psicoanálisis*. Barcelona: Laia.

Per citar aquest article:

Rota Iglesias, J. R. (2013). «La intervención de ayuda psicomotriz en el marco escolar». *IN: Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, vol. IV, núm. 1, pàg. 111-122. Obtingut de: http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol4_num1/revista/09_Josep_Rota.pdf

Ajudar l'infant a esdevenir adult, ajudar l'adult a esdevenir infant. La contribució de la pràctica psicomotriu al procés de creixement i de maduració de l'infant i de l'adult

**Ayudar al niño a convertirse en adulto, ayudar al
adulto a convertirse en niño. La contribución de
la práctica psicomotriz al proceso de crecimiento
y de maduración del niño y del adulto**

**Helping the Child to Become an Adult, Helping
the Adult to Become a Child. The Contribution of
Psychomotor Activity to the Process of Growth
and Maturation of the Child and the Adult**

Mara Tagliavini, mara.tagliavini@libero.it

Formadora en Pràctica Psicomotriu reconeguda per l'ASEFOP. Presidenta de l'Associazione Percorsi, de Bolonya (Itàlia). Psicomotricista i terapeuta rehabilitadora. Es dedica a la psicomotricitat amb infants (educació i teràpia).

Resum

La intervenció té com a objectiu posar en evidència les connexions entre el procés de maduració de l'infant a la sala de psicomotricitat i el de creixement personal de l'adult durant el procés de formació en pràctica psicomotriu.

La contribució de la pràctica psicomotriu a aquests processos es manifesta a través de la creativitat com a aspecte fonamental d'aquest procés, la conquesta de la identitat, la importància del món simbòlic: el valor de la metàfora i la paraula que neix d'un gest, d'una emoció. El plaer del moviment, del joc compartit. El cos en la relació. La funció del grup. La complexitat social: la diferència, la diversitat, un repte per al món de l'educació.

Paraules clau

Adult, infant, joc, identitat, autenticitat, jo fals, formació, escolta, capacitat negativa, cos, relació, emoció, complexitat

Resumen

La intervención tiene como objetivo evidenciar las conexiones entre el proceso de maduración del niño en la sala de psicomotricidad y el de crecimiento personal del adulto durante el proceso de formación en práctica psicomotriz.

La contribución de la práctica psicomotriz a estos procesos se manifiesta a través de la creatividad como aspecto fundamental de este proceso, la conquista de la identidad, la importancia del mundo simbólico: el valor de la metáfora y la palabra que nace de un gesto, de una emoción. El placer del movimiento, del juego compartido. El cuerpo en la relación. La función del grupo. La complejidad social: la diferencia, la diversidad, un reto para el mundo de la educación.

Palabras clave

Adulto, niño, juego, identidad, autenticidad, falso yo, formación, escucha, capacidad negativa, cuerpo, relación, emoción, complejidad

Abstract

The intervention has as a main goal to prove the connections between the process of the child's maturation at the psychomotor therapy room and the adult's personal growth through the process of learning psychomotor skills.

The contribution of psychomotor activity to these processes operates through creativity as the main aspect of the process, the attainment of one's identity, the importance of symbolic world: the value of metaphor and the word born from a gesture, from an emotion. The pleasure of movement, of a playtime together. The body within the relationship. The group's role. The social complexity: difference, diversity, a challenge for the educational world.

Keywords

Adult, Child, Game, Identity, Authenticity, False Self, Learning, Listening, Negative Capability, Body, Relationship, Emotion, Complexity

INTRODUCCIÓ

Amb aquest títol vull centrar l'atenció en la contribució que la pràctica psicomotriu pot aportar al procés de creixement i maduració d'ambdós, tant del nen com de l'adult, destacant les connexions i algunes característiques comunes en aquests dos processos evolutius, de transformació.

Un objectiu general compartit entre la pràctica psicomotriu i l'educació en el sentit més ample és ajudar els infants a créixer, a fer-se grans, a madurar i a desenvolupar la seva identitat, i afavorir-ne així l'expressivitat i la creativitat.

Un objectiu de la formació en pràctica psicomotriu, més enllà d'adquirir una competència professional específica, és ajudar els adults en formació a créixer, a madurar, a desenvolupar la capacitat creativa, d'escolta, d'acollida, de contenció; un objectiu que podria ampliar-se a altres professionals que treballen amb infants, ja que, també com a adults, no s'acaba mai de créixer, de madurar, de millorar la nostra manera de ser i estar, tant personalment com professionalment.

Efectivament, durant el procés de formació en pràctica psicomotriu no s'adquireix només una competència, no s'ensenyen només els procediments. Els que s'impliquen en aquesta formació són considerats abans de tot com a "persones" i es converteixen en els protagonistes, subjectes actius, del seu procés d'aprenentatge. Durant tot el procés, la persona ha de posar en joc la identitat pròpia, personal i professional.

El resultat de la formació no serà la reproducció dels models anteriors, sinó un nou acte de producció, un acte creatiu.

Sovint es parla d'escolta; m'agradaria remarcar que l'escolta, si es cultiva bé, més que una habilitat és un art i l'art d'escoltar necessita una eina important perquè es desenvolupi la sensibilitat personal. Per això, en la formació del psicomotricista, més enllà de les habilitats específiques, es fa una atenció especial a la vessant de la formació personal.

Com sabem, estudiar amb els llibres, encara que siguin bons, no és suficient per afinar aquesta sensibilitat i desenvolupar una bona capacitat d'escolta; cal implicar-se personalment, en la relació amb l'altre. Al meu entendre, seria desitjable que tots els professionals que s'ocupen de la infància i de les relacions d'ajuda, es trobessin durant la seva formació amb una mica d'atenció a aquest aspecte. Així com també m'agradaria que la nostra societat valorés més les professions d'ajuda i d'atenció a l'altre en general i, molt especialment, els professionals que treballen amb infants, ja que són persones que assumeixen la responsabilitat de tenir cura d'altres éssers humans en les fases més delicades de les seves vides.

LA IMPORTÀNCIA DEL JOC I DE LA CREATIVITAT

Malauradament, entre la televisió, cada vegada més vulgar, i una infinitat de joguines, que inunden les habitacions dels infants d'avui, en els darrers anys el joc va desapareixent per donar lloc a altres activitats que fan que els infants siguin cada vegada més passius.

El joc hauria de ser protegit i reconegut com a "patrimoni en perill d'extinció", mentre que el joc és l'activitat més important per als infants, és una necessitat i una experiència universal. Tal vegada el joc és el recurs humà més important.

Winnicott (2006) defineix el joc com una experiència creativa de vida que es desenvolupa contínuament en un espai-temps, per la qual cosa és una experiència dinàmica i, afegeix, que “una persona, infant o adulta, només quan juga, és capaç de ser creativa i només essent creativa pot descobrir-se a si mateixa.”

M'agradaria que aquesta frase fos esculpida a l'entrada de cada escola, de cada aula. En canvi, molt sovint les persones que treballen a les escoles han de lluitar per afirmar aquest principi.

Molts mestres es queixen sovint de la dificultat de fer valer aquest principi en les seves escoles i institucions educatives. Si més no és el que succeeix a Itàlia.

Vull posar l'accent en la importància del joc i de la creativitat tant per a l'infant com per a l'adult. La creativitat entesa no com a creació artística –per a això cal tenir un talent específic– sinó creativitat entesa com a capacitat de mantenir durant tota la vida quelcom que pertany a l'experiència infantil, la capacitat de crear i recrear el món. Piaget ja havia dirigit aquesta invitació als adults, a animar-los a ser creatius per continuar, en part, sent infants.

Sol passar sovint que, a través de la metàfora, del joc simbòlic i del món imaginari dels infants, els adults redescobreixen l'imaginari propi i se senten estimulats a apropar-se de nou a aquesta dimensió creativa.

LA CONQUESTA DE LA IDENTITAT

Un altre objectiu important és ajudar a la construcció i maduració de la identitat.

Pel que fa als infants, durant les sessions de pràctica psicomotriu educativa i preventiva, es fa molta atenció a aquest aspecte: es repeteix el nom de cada infant, els donem les etiquetes amb els seus noms, no es fan servir sobrenoms, se'ls crida pel seu mentre salten o fan tombarelles, i sobretot són reconeguts individualment en la pròpia singularitat valorant-ne les emocions, les paraules, el moviment, el joc.

Tot això té com a objectiu donar suport al procés d'integració, per enfortir la identitat de l'infant i la seva unitat.

Però, molt sovint ens trobem amb infants, especialment nenes, que s'amaguen, que no s'atreveixen a expressar els propis desitjos, molt atentes a satisfer les expectatives dels adults. Aquests infants no poden dir “sóc jo” i es fan l'ombra dels adults.

Els desitjos d'aquests infants només troben el camí per a expressar-se si coincideixen perfectament amb els dels adults, pares o professors, la qual cosa significa que aquests infants no són capaços d'afirmar la seva existència en el món, la seva identitat. No tenen la força per dir: “jo sóc”, “jo existeixo”. No desenvolupen el veritable *self*, massa entestats a respondre a les expectatives i a les demandes dels adults.

Aquests infants poden desenvolupar el que Winnicott anomena un “*self* fals”. El *self* fals és més comú en la infància i és el que porta l'infant a adherir-se a les demandes del medi amb una actitud de complaença.

Per desgràcia, aquests infants solen passar inadvertits, romanen invisibles, perquè no molesten, no provoquen, estan atents i disponibles per respondre a les demandes dels adults.

El temor exagerat a expressar els sentiments per por que no siguin acceptats, per por de perdre l'amor de la mare, els porta a complaure l'adult. Però complaure l'adult és una defensa que l'infant utilitza per poder existir en la relació amb l'altre, i produeix danys greus, ja que ha de trair les pulsions pròpies, les emocions i els sentiments de por, de ràbia, d'enveja, d'indignació: emocions i sentiments que són part de cada un de nosaltres i que l'infant hauria de poder expressar.

L'infant que desenvolupa un *self* fals amaga i nega les seves necessitats, els seus desitjos, les seves pulsions, que formen el nucli del veritable *self*, complaure l'altre pel preu d'oblidar-se de si mateix!

La nostra feina consisteix en gran part en l'acompanyament. Acompanyar també és un art, vol dir estar amb l'altre perquè l'altre pugui dur a terme el seu projecte, perquè l'altre pugui existir.

El lloc psíquic on ocorre aquest procés és l'espai "transicional" en el qual pot sorgir una dinàmica de transformació i de canvi, una dinàmica formativa. L'espai "transicional" en el qual es troben l'infant i la mare "suficientment bona" i on l'infant pot jugar a crear, movent-se entre la realitat psíquica interna i l'experiència de l'objecte real.

De vegades es tracta d'ajudar a fer emergir el veritable *self*, tant de l'infant com de l'adult, perquè tant l'infant com l'adult puguin dir amb plaer: "aquest sóc jo". Em sembla interessant reflexionar sobre com aquest tema afecta no només l'infant sinó també l'adult.

El "fals *self*" és un aspecte que no forma part d'un quadre clínic ben definit, però que es pot trobar en tots nosaltres, amb matisos més o menys subtils o profunds, i que trobem tant en formes que es podrien anomenar patològiques com en formes que són part de la normalitat.

Ara una petita provocació: es podria argumentar que, entre les persones que trien professions d'ajuda, n'hi ha algunes que d'alguna manera han desenvolupat un fals *self*. En qualsevol cas, seria desitjable que totes les persones que hem triat una professió d'ajuda als altres ens preguntéssim per la motivació d'aquesta elecció.

Winnicott va investigar també sobre l'origen de la capacitat de tenir cura de l'altre com a factor important de la vida social, va treballar-hi d'una manera original utilitzant el terme *to concern* (preocupació responsable). Es pot suposar que la preocupació està relacionada amb el sentiment de culpa, en relació positiva amb el significat de responsabilitat. La capacitat de preocupar-se, de tenir cura de l'altre, fonamenta qualsevol activitat constructiva; podem dir que és una funció de la salut.

Els professionals de l'ajuda tenen sempre motivacions conscients i motivacions inconscients. Crec que la recerca de les motivacions i expectatives pròpies ha de ser un requisit indispensable per començar una reflexió sobre si mateixos i sobre les mancances pròpies.

«... Noi non siamo salvi/ noi non salviamo/ se non con un coraggio obliquo/ con un gesto/ di minima luce» ("No estem salvats/ ni salvem/ si no és amb un coratge oblicu/ amb un gest/ de mínima llum"; Anedda, 1999)

Sembla que aquests versos de la poetessa Antonella Anedda ens poden ajudar a desmuntar el mite de la persona que pensa que ha triat una professió "salvadora".

Els que treballen en el camp de l'ajuda, quan es troben amb les necessitats d'altri, porten el bagatge dels propis interessos i objectius professionals, econòmics o d'autorealització, porten la força de l'ètica, dels ideals humanitaris, religiosos o socials, i finalment porten també les seves necessitats més profundes d'afecte i de reconeixement. Aquests elements són part d'aquesta consciència de si mateix que un bon programa de formació ha de garantir a l'educador, al mestre, al psicòleg i al terapeuta.

Les motivacions del professional són sempre presents en la relació d'ajuda i n'afecten la capacitat de resposta.

Cal centrar l'atenció en aquestes motivacions conscients i inconscients, ja que «representa l'única garantia contra els riscos de substituir el pacient i de desplaçar la pròpia responsabilitat» (Melucci & Fabbrini, 1984).

Crec que l'especialista en pràctica psicomotriu, i també l'educador, el mestre o qualsevol professional que s'ocupi dels infants, hauria de fer una formació que li permetés entendre el que passa dins d'ell i el que passa als infants dels quals té cura, perquè els infants que tenen dificultats puguin sortir de l'esquema de la "compulsió a repetir", que els obliga a repetir les experiències doloroses, per promoure un canvi en la modalitat de relació que s'estableix entre l'infant i l'adult. Només així podem oferir a l'infant l'oportunitat de viure una situació nova, que pot donar lloc a experiències positives posteriors.

Avui dia, fins i tot en els grups de pràctica psicomotriu educativa, ens trobem sovint amb infants amb mancances afectives, que han patit abusos, maltractats, amb actituds adhesives o mimètiques, més freqüents entre les nenes; o amb actituds agressives, antisocials, destructives, més freqüents entre els nois.

És important que el psicomotricista, a través del joc, sàpiga com sobreviure simbòlicament als atacs dels infants, i sàpiga també com evitar caure en alguns paranys, per tal de poder transformar les experiències precoces de maltractament, negatives, en una experiència real d'acolliment.

No és casualitat que, a la sala de Pràctica Psicomotriu, el joc d'oposició, per exemple, sigui un dels jocs més populars entre els infants. És un joc que implica emocionalment i corporalment l'infant i l'adult, i que permet que l'infant ataqüi simbòlicament l'adult, amb la mediació de l'objecte en un ambient de joc, que no culpa el desig propi d'oposar-se i de créixer. O, al contrari, el joc d'embolcallament i de transport, que permet que l'infant es deixi anar, que confii en un adult acollidor, disponible, que pot tenir-ne cura.

Per desenvolupar una bona competència per a aquest tipus de jocs que impliquen emocionalment i corporalment l'adult, cal triar un procés de formació adequat durant el qual es puguin integrar els diversos vessants de la formació.

LA FORMACIÓ PERSONAL

La formació personal per la via corporal és una àrea clau i original de la formació en pràctica psicomotriu. És un procés que pot ajudar l'adult a elaborar el coneixement de si mateix, procés que cal activar, perquè no seria correcte ocupar-se dels "monstres" d'altri sense haver tingut el coratge de mirar-ne abans els propis.

Si no s'ha fet un profund, i de vegades dolorós, recorregut introspectiu, no es pot tenir cura dels altres de manera profunda, amb humilitat, una altra qualitat important en la relació d'ajuda.

Però aquest recorregut introspectiu no és una teràpia, perquè en la teràpia no hi ha continguts externs i la persona està completament centrada en si mateixa, mentre que en la formació personal que proposa la pràctica psicomotriu, cal la implicació personal per augmentar el coneixement i la consciència que la persona té de si mateixa, però dins d'un procés de formació més ampli. La finalitat no és la cura, sinó el coneixement i l'aprenentatge d'una metodologia de treball amb infants.

Caldrà un procés terapèutic personal per a aquelles persones que volen tenir cura dels infants amb patologies greus.

Si tenim la convicció que el desenvolupament de la competència relacional i professional depèn del desenvolupament del "jo" i de la ment dels especialistes, el model teòric de referència més apropiat per avançar en aquesta direcció és la psicoanàlisi, perquè és un model que presta una atenció especial a la relació. De fet, n'és el punt central.

Des del punt de vista metodològic, aquest és un aspecte crucial, ja que seria impossible o molt confús ensenyar als estudiants una metodologia de treball com la que s'utilitza en la pràctica psicomotriu utilitzant un model d'aprenentatge centrat en una llista de comportament, en els procediments o en esquemes interpretatius, amb independència de la reflexió de l'alumne sobre si mateix. Seria com pretendre ensenyar els infants a parlar una llengua que nosaltres ni tan sols coneixem.

D'altra banda, el model psicoanalític realitza una funció integradora dels diferents elements del procés de formació i és significatiu que des de fa uns anys hi ha moltes propostes que promouen una formació d'orientació psicoanalítica per als educadors i altres professionals que participen en una relació educativa o preventiva.

La formació de la capacitat d'escolta i de comprendre i donar una resposta adequada als infants pot durar molt de temps, ja que és un procés de maduració que es va afinant i que mai s'acaba, pel fet que la persona continua transformant-se al llarg de la vida.

Per això, cal valorar el temps: el temps per escoltar-se i per escoltar, el temps per parlar, temps per pensar i per observar, temps per créixer, el temps per existir i ser un mateix. Com deia el títol d'una conferència, "Els arbres no creixen estirant-los les fulles". Ningú ho faria. El mateix passa amb les persones, adults i infants. Cal donar i donar-se temps!

En general, quan es parla de "presència" en la relació amb l'infant, es fa referència a l'actitud interior de l'adult, a la seva manera d'estar disponible, al seu estat d'ànim, però també s'hauria de fer referència a la "presència" física.

Voldria destacar aquest aspecte, aquesta dimensió de la presència corporal, perquè no només és important per a la pràctica psicomotriu, sinó per a tots els professionals de l'educació.

No tenir en compte aquest aspecte pot anar minant una gran part del treball que es realitza en el centre educatiu. De fet, si el mestre o la mestra no té la capacitat, perquè no té la formació, de donar sentit als senyals de comunicació no verbal, podria trobar-se amb dificultats en el grup. Per exemple, si els infants expressen no verbalment un malestar i no se'ls entén, mostren un comportament massa apàtic o turbulent, amb el temps tendeixen a intensificar la seva expressió del malestar dins el grup a través de comportaments cada vegada més extremats, cada vegada

més difícils d'entendre i de manejar.

La intervenció psicomotriu es caracteritza per ser una intervenció que requereix una implicació emocional i corporal d'un adult i d'un infant, els quals estableixen una relació a través d'un diàleg corporal.

Per això, durant la formació en pràctica psicomotriu, es dona un ampli espai per desenvolupar la capacitat de reconèixer i utilitzar, a més de les implicacions psicològiques de la relació, les característiques i els canvis recíprocs en l'àmbit tònic, emocional, postural, gestual i proxèmic. El que Bernard Aucouturier (1986) ha anomenat "ressonàncies tònicoemocionals recíproques".

Això requereix un temps per a la formació personal, per deixar que les persones en formació vagin experimentant la reapropiació del seu llenguatge corporal, es facin conscients de la seva manera de viure les diferents experiències corporals, puguin aprofundir en la recerca de la pròpia dimensió tònica en la relació amb l'altre.

Es tracta d'ajudar la gent a escoltar i a escoltar-se, a comprendre, a pensar en si mateixos i en els altres, a prendre consciència dels propis límits, de les pròpies tensions i resistències en l'àmbit emocional i corporal. S'ha de tenir en compte que sempre hi ha alguna correspondència entre els aspectes psicològics i els corporals, per ajudar-los a reconèixer els conflictes interns, a acceptar-los i a trobar les eines per gestionar-los.

Es tracta també de desenvolupar una bona sensibilitat, perquè el coneixement, per si sol, no és suficient. Cal tenir la capacitat d'emocionar-se amb l'experiència de l'altre, per la mirada de l'altre. Si estem molt capficats a protegir el nostre món interior, amagats darrere el mur de les nostres defenses, no deixarem que ens arribi el món interior de l'altre, ni tan sols el món interior de l'infant.

Després d'anys d'experiència, no només en psicomotricitat, podem afirmar que per mitjà del treball corporal és més fàcil remuntar-se a les experiències i als records de la infància. Podríem dir que el treball corporal obre amb més facilitat una porta a l'inconscient. Per tant, es tracta d'encoratjar aquest procés, amb sensibilitat i delicadesa.

Una educació concebuda només per transmetre coneixements és molt fàcil de dur a la pràctica, però l'educació dirigida a estimular la creativitat de tots, infants i adults, és una tasca molt més fascinant i, al meu parer, molt més útil. Tot un científic com Einstein va dir que l'art d'ensenyar consisteix a "despertar la joia de la creativitat i del saber".

L'infant, que troba plaer en el moviment i en l'acció, que experimenta el plaer jugant i comunicant, té la porta oberta per a accedir al plaer d'aprendre.

M'agradaria remarcar que molts dels infants, que des de fa uns anys es dictaminen de "retard cognitiu", en realitat no tenen problemes d'aprenentatge, sinó que pateixen una certa immaduresa o discordança en el seu desenvolupament afectiu.

Per tant, cal que l'adult sàpiga connectar amb l'infant en un pla profund, reconeixent les seves dificultats reals, però també els seus recursos.

Crec que només hi ha un coneixement autèntic, amb una connexió íntima amb les vivències emocionals més profundes del subjecte, sigui infant o adult. Ens situem, més enllà de l'aprenentatge instrumental, en l'àmbit que fa referència a l'experiència: l'experiència d'aprendre a aprendre.

En el marc de la formació de psicomotricistes, cal crear un clima de reflexió, crear un espai-temps, individual i de grup, per pensar junts sobre la pràctica, les ressonàncies tòniques i emocionals, el procés personal i de formació: un espai i un temps on realment es pot aprendre de la pròpia experiència!

Sovint es tracta només d'explorar un territori nou, de mirar amb uns altres ulls, d'una perspectiva diferent.

Per afrontar els problemes amb què es troben, cal "trobar" quina estratègia triar, quin camí agafar. La decisió mai no és fàcil, cal una mica d'esforç. Mai no podem estar segurs de si hauríem aconseguit millors resultats si haguéssim actuat d'una altra manera.

Aquesta forma de treballar pot produir incertesa i malestar, per això tots aquests aspectes es tracten en el procés de formació, per ajudar la persona a ser capaç de tolerar l'ansietat que se'n pot derivar, tenint en compte que els processos mentals implicats en aquest tipus de treball són, en gran part, inconscients.

LA COMPLEXITAT SOCIAL: LA DIFERÈNCIA, LA DIVERSITAT, UN REpte PER AL MÓN DE L'EDUCACIÓ

En aquests primers anys del segle XXI, es fa necessari crear espais on els joves es puguin reunir a llegir, escriure, parlar, fer preguntes, escoltar, reflexionar junts... per educar per a la democràcia, educar per ser protagonistes actius i no espectadors, per construir junts un món millor, en el qual es respecti la dignitat de les persones; una educació per adquirir coneixements, però també per assumir responsabilitats!

Avui en dia hi ha adults, cada vegada més, que no han desenvolupat la capacitat de ser responsables assumint la responsabilitat de les decisions i dels actes propis. Volem ensenyar els infants a assumir la responsabilitat del seu comportament i ensenyar els adults a assumir la responsabilitat del seu procés personal i de la seva relació amb l'altre.

En definitiva, es tracta d'una formació per assumir la diversitat (tots som diferents), per experimentar la trobada entre persones i cultures diverses, perquè aquesta trobada pugui ser un enriquiment per a tots!

En els nostres grups, d'infants o d'adults, no cal més informació –avui en dia n'hi ha massa–, però sí que cal més Humanitat en les relacions i en la cultura. La sensibilitat humana i la cultural són la nostra major riquesa, ja que mai es poden perdre. Humanitat i Cultura milloren l'ésser humà, i millorant un mateix, millora el món en què vivim.

També és tasca nostra educar per a conservar el món, que és la nostra riquesa. De vegades sembla que s'ha oblidat que només hi ha una Terra i que, si la destruïm, no n'hi ha d'altra.

Potser hauríem de fer-nos més conscients que el nostre futur depèn de com ara vetllem i tinguem cura dels infants i del medi ambient.

Per descomptat, en el món global és difícil viure i governar, cada dia ens hem d'enfrontar a situacions cada vegada més complexes i a decisions cada vegada més difícils de prendre. Trobar una harmonia entre aquestes posicions oposades serà la nova utopia, però ho hem d'intentar!

Davant de situacions complexes, solem caure en la temptació de simplificar, de fer raonaments lineals. Penso que és important acceptar la complexitat, acceptar que hi ha situacions difícils d'entendre i de resoldre, encara que això ens pugui fer sentir malament i incòmodes.

Ser capaç de mantenir un equilibri entre situacions molt diferents és complex; acceptar-ho i bregar amb la complexitat requereix anar pas a pas, confrontar, buscar punts de referència, sense deixar de comprendre. Avui més que mai se'ns demana la capacitat d'"estar" dins aquesta complexitat sense perdre'ns i sense simplificar, quan no és possible. La capacitat de fer senzilles les coses complexes, sense trivialitzar-les, és un altre art, un art difícil d'aprendre.

«Keats, el gran poeta anglès, ha encunyat el terme "capacitat negativa" que és la facultat d'existir emmig de les incerteses, misteris i dubtes, sense voler aconseguir, a qualsevol preu, la claredat de la raó.» (Resnik, 1993, p. 243.)

És a dir, que cal entendre la "capacitat negativa" com un do, com la capacitat de tolerar l'inesperat, el que és desconegut. Tots ens hem hauríem de fer una mica "els pelegrins" d'aquest món.

Quan era petita, la meva àvia, mentre treballava en el seu teler, em va ensenyar que quan tenim entre les mans una troca embullada, si estirem el fil, aquest es bloqueja, els nusos s'estrenyen i l'hem de tallar. Però si s'afluixa el fil amb paciència, es pot desfer l'embolic, els nusos s'afluixen i no cal tallar-lo.

Metafòricament, és com si, a través del seu "ben fer", del seu gest antic, la meva àvia, que vivia en una societat camperola, m'hagués ensenyat a "estar" en aquesta societat complexa, a valorar el temps, la paciència i la saviesa!

CONCLUSIONS

Per tornar al títol, "Ajudar l'infant a esdevenir adult, ajudar l'adult a esdevenir infant", és clarament una paradoxa: l'adult creix i madura a través de la seva capacitat per implicar-se, mantenint-se en contacte i mantenint viva la seva part infantil.

Aquell infant «... que viu prehistòricament en l'adult. L'infant en l'adult és aquella part del Jo capaç de jugar amb les seves fantasies, en condicions de representar les seves intuïcions i les seves actituds estètiques en el gran teatre que és el món» (Resnik, 1993, p. 253).

La professió de formar psicomotricistes és delicada i apassionant. Es tracta d'oferir a les persones les eines que els permetin trobar una nova manera d'estar amb els infants, d'acompanyar-los a descobrir el món de la infància, d'escoltar profundament i de comprendre, ajudant-los a redescobrir la seva capacitat de jugar, de sorprendre's amb la màgia i la meravella de la trobada amb els infants, perquè, com deia Pablo Picasso, «cal molt de temps per arribar a "ser" com un infant».

BIBLIOGRAFIA

- Anedda, A. (1999). *Notti di pace occidentale*. Roma: Donzelli.
- Aucouturier, B., Darrault, I., Empinet, J. L. (1986). *La pratica psicomotoria*. Roma: Armando.
- Bion, W. R. (1971). *Esperienze nei gruppi*. Roma: Armando.
- Blandino, G., Granieri, B. (1995). *La disponibilità ad apprendere*. Milano: Raffaello Cortina.
- Fabbrini, A. (1982). "Analisi della situazione di formazione: dal progetto alla realizzazione" (su Percorsi per esperti in formazione). Quaderni IRRSAE.
- Jaques, E. (1990). *Lavoro creatività e giustizia sociale*. Torino: Boringhieri.
- Lapierre, A., Aucouturier, B. (1978). *La simbologia del movimento*. Cremona: Edipsicologiche.
- Lapierre, A., Aucouturier, B. (1982). *Il corpo e l'inconscio in educazione e terapia*. Roma: Armando.
- Masarak, G. (1985). "La metafora del corpo in terapia psicosomatica". *Su Aliapapers*, n. 8-9. Milano.
- Melucci, A., Fabbrini, A. (1984). "Il contratto nella relazione di aiuto e nella terapia". *Su Aliapapers*, n. 2. Milano.
- Pichon-Rivière, E. (1985). *Il processo gruppale*. Loreto: Lauretana.
- Resnik, S. (1993). *Sul fantastico*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Winnicott, D. W. (2006). *Gioco e realtà*. Roma: Armando.
- Winnicott, D. W. (1990). *Dal luogo delle origini*. Milano: R. Cortina.

Per citar aquest article:

Tagliavini, M. (2013). «Ajudar l'infant a esdevenir adult. Ajudar l'adult a esdevenir infant. La contribució de la pràctica psicomotriu al procés de creixement i de maduració de l'infant i de l'adult». *IN: Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, vol. IV, núm. 1, pàg. 123-134. Obtingut de: http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol4_num1/revista/10_Mara_Tagliavini.pdf



Temps d'espera, temps d'escolta

Tiempo de espera, tiempo de escucha

Time to Wait, Time to Listen

Iolanda Vives Peñalver, tariqa@terra.es

Llicenciada en Psicologia Clínica. Presidenta de l'Associació per a l'Expressió i la Comunicació (AEC), i coordinadora del grup de Formadors de la Pràctica Psicomotriu que pertanyen a l'ASEFOP. Directora i terapeuta del centre d'Ajuda Psicològica Tariqa Psicomotriu a Barcelona.

Resum

En el món de l'educació i la clínica estem molt atents al concepte d'escolta per tal de treballar amb les persones i crear l'empatia suficient, que permeti construir relacions significatives.

Quan parlem de la primera infància, l'acollida i l'escolta són les actituds bàsiques que faciliten una atmosfera de benestar i seguretat. L'adult encarregat dels nens i nenes és responsable d'instal·lar aquest clima i ajudar a desenvolupar les capacitats necessàries per fer la seva evolució tan harmoniosa com sigui possible. La Pràctica Psicomotriu Aucouturier ajuda a desenvolupar aquestes capacitats en els adults.

És molt important aprendre i saber esperar, no avançar-se, donar l'espai i el temps, evitar "fer... fer", perquè els infants són els protagonistes reals del seu procés maduratiu i nosaltres els seus acompanyants, els seus "facilitadors".

Paraules clau

Confiar, conscienciar, escolta, empatia, espera, "quietud psicològica", temps

Resumen

En el mundo de la educación y de la clínica estamos muy atentos al concepto de escucha con el fin de trabajar con las personas y crear la empatía suficiente que permita construir relaciones significativas.

Cuando hablamos de la primera infancia, la acogida y la escucha son las actitudes básicas que facilitan un ambiente de bienestar y seguridad. El adulto encargado de los niños y niñas es responsable de instalar este clima y ayudar a desarrollar las capacidades necesarias para hacer su evolución lo más armoniosa posible. La práctica psicomotriz atiende en sus formaciones a estas capacidades.

Es muy importante aprender y saber esperar, no adelantarse, dar el espacio y el tiempo, evitar el "hacer... hacer" porque los niños son los protagonistas reales de su proceso madurativo y nosotros sus acompañantes, sus "facilitadores".

Palabras clave

Confiar, concienciar, escucha, empatía, espera, "quietud psicológica", tiempo

Abstract

From the world of education and clinics we are very concerned about the concept of listening with the aim of working with people and creating enough empathy to build meaningful relations.

When we speak about the first childhood, a warm welcome and a listening ear are the basic skills which enable an environment of well-being and safety. The adult who is taking care of the children is responsible for establishing that climate and for helping children to develop their necessary abilities to achieve an evolution as smooth as possible. The psychomotor activity training serves these abilities.

Therefore, it is very important to learn and know how to wait, not stepping forward, giving the space and time, avoiding the making of, because children are the real participants in their own maturing process and we are their companions, their facilitators.

Keywords

Trusting, Raising Awareness, Listening, Empathy, Wait, "Psychological Quietness", Time

INTRODUCCIÓ

Escoltar implica crear un lloc, “enfocar” l'orella, atendre, i per això és imprescindible aturar-se, alentar, donar un temps, un repte en la nostra societat accelerada, omnipresent, indignada. Accepteu aquest repte?

El repte que proposem, un temps per a l'escolta i per a l'espera, sembla una provocació, una audàcia en una societat marcada per la pressa, per estímuls visuals, per les tecnologies virtuals, per l'individualisme; on tot ha de ser possible. La transició a l'edat adulta és la frustració del “tot i ara”.

Aquest repte que reivindicuem com un sistema d'actituds ha de ser respectuós i connectat amb una escala de valors humans universals, respectuós també amb la diversitat i integrador amb les diferències.

Parlem d'**esperar**, que vol dir aturar-se, donar temps, deixar de fer, també vol dir tenir esperança, creure-hi; parlem d'**escoltar**, que vol dir atendre, donar espai a l'altre. Sabem que no està de moda, que no és modern: ni ho pretenem ni funciona.

Junts hem de transformar els paradigmes que hauran de ser la nostra referència. Diuen que la tendència ha d'anar cap a la feminitat, la creativitat, l'espiritualitat i la comunitat. Aquestes seran les referències d'aquest segle XXI, del postmodernisme.

La pràctica de la psicomotricitat, revolucionària des dels inicis, a principi del segle XX, va donar una altra via, una altra resposta a les actituds directives i funcionalistes imperants. S'ha encarregat de **posar-se en el lloc de** l'infant (empatia) fent-lo protagonista del seu desenvolupament i l'aprenentatge.

Per això, havia d'observar, entendre, per poder respondre en profunditat a les necessitats dels éssers humans, tema d'estudi de la psicologia, i fer-ho d'una forma oberta i dinàmica, com la pedagogia activa ens ha ensenyat.

Aquest fet és encara més evident en la primera infància: els nadons es desenvolupen d'una manera harmoniosa, si se'ls permet experimentar en un entorn de criança que doni seguretat i respectant-ne el ritme.

Això no significa deixar que vagin a la seva, o no tenir el màxim d'exigència, perquè cada un pugui arribar a ser i aconseguir el màxim de les pròpies possibilitats.

Es tracta de crear entorns alhora acollidors, segurs, “facilitadors” i estructurants, ordenats, contenidors en els quals ens assegurem que les nenes i els nens puguin mostrar-se en tota la seva expressivitat i fer-se amos de les capacitats, evolució i creixement propis.

És un fet que si la persona, l'infant, viu amb plaer, està bé en el propi cos i en la pròpia pell, s'afavoreix la comunicació, s'activa l'energia vital profunda, i a través de l'acció pot anar construint la seva identitat.

És des del seu cos i la seva acció que anirà **creant-se**, i aquest nivell sensorial i motriu donarà pas, farà de patró, a les instàncies cognitives, afectives, relacionals.

Aquest fet tan demostrat i difícil de negar té avantatges en l'adult/educador, que té l'habilitat del saber fer, d'estar disponible, sentir-se diferent, asimètric, de poder-se **descentrar**, que és l'origen de l'escolta, l'acollida i de l'acompanyament.

També comporta riscos en el mateix adult/educador que té un ritme impacient amb el qual pretén corroborar els fets i les seves expectatives. És el preu a pagar per saber més, per conèixer les respostes a les nostres preguntes, per voler anar a jugada feta. Premisses que tenen a veure amb la manera d'ensenyar de l'ensenyant i amb la manera d'ensinistrar del mestre, que són contràries a la manera d'educar de l'educador: una nova mirada al temps educatiu que actualment compartim molts de nosaltres.

Cal tenir en compte els trets següents:

- la quantitat es dona abans de la qualitat;
- l'habilitat d'excitació, posar-se en marxa, necessita menys maduresa que la capacitat d'inhibició;
- a l'ésser humà li fa falta un any per caminar i tres per parlar, encara que des del primer moment en tenim models, nosaltres, els adults, i neurones en marxa per poder-ho aconseguir;
- Piaget parla de l'assimilació, acomodació i adaptació per créixer i integrar aprenentatges;
- imitació, repetició, assaig i error per arribar a la creativitat.

I tot això necessita temps... «Tot el que val la pena, ve a poc a poc», ens diu Joan Domènech al seu llibre *L'elogi de l'educació lenta* (2009).

Són les lleis de la natura que tots coneixem. Si som capaços de **mirar** com una llavor, igual que una persona, germina, creix i li proporcionem els mitjans més adequats per tal que aquest fenomen es produeixi.

A Barcelona pensem que a les Illes ho heu tingut sempre més clar i hem envejat la vostra calma. Just en baixar de l'avió jo sentia el ritme general més lent que el meu, ni es podia allargar una sessió ni es treballava en diumenge... uns senyals de bona salut mental que he intentat fer meus! Ara ja no sento aquesta diferència i només pot ser perquè jo m'he tornat tan *tranquil·lota* com vosaltres o que el vostre ritme ja no és tan calmat.

Esperar i escoltar són una conquesta per al món dels adults i són necessaris per **reflexionar** i poder aplicar una de les activitats genuïnes, que són exclusivitat de l'espècie humana.

Esperar, escoltar i fer són activitats quotidianes dels nens que van construint el *ser*. Només necessitem recuperar-lo, ja que el tenim "registrat" en les nostres cèl·lules.

Nosaltres, de vegades, fem i llavors ens parem, ens escoltem, que vol dir reflexionar, i ens reafirmem o modifiquem (transformació). O viceversa, depenent de si confiem més en la nostra intuïció i la nostra raó.

Com hem escrit al llibre *La psicomotricidad en la escuela* les meves companyes, Pilar Arnaiz i Marta Rabadán, i jo mateixa,

«La capacidad de escucha implica intrínsecamente pararse y atender. No se puede escuchar en movimiento o haciendo otra cosa. Escuchar al niño pasa en la sesión, en algunos momentos, por la necesidad de tocar al niño. Podemos ver en el desarrollo de la misma cómo los niños se tocan entre sí, o nosotros debemos contenerlos con nuestros brazos, lo que supone que nos tengamos que implicar con nuestro cuerpo y la emoción. Pero en esta relación es necesario tener muy claro que el adulto no puede proyectar su deseo sobre el niño (deseo de acariciar un cuerpo suave, o de ser materno con él). No se trata de una relación de sensualidad, de acariciar el cuerpo del niño, sino de presionar, contener, manipular para que a través nuestro se sienta él, reconstruyamos su totalidad corporal, siendo conscientes de nuestros deseos y de los de los niños. No es una relación amorosa, es una relación contenedora la que establecemos; somos educadores y nuestra misión con los niños es proporcionarles los medios para que evolucionen, crezcan y adquieran autonomía. Sin invadirlos, sin proyectar nuestros deseos hacia ellos, siendo conscientes de que unos nos agradan más que otros, porque cada uno pone de manifiesto algo de nuestro interior que aparece en esa relación. Tenemos, pues, que estar atentos y ser conscientes de ello.» (Arnaiz, Rabadán, Vives, 2008, p. 124.)

Per a què serveixen aquestes actituds en què incidim i que desenvolupem a través de la formació en pràctica psicomotriu a les escoles de l'ASEFOP (Associació Europea d'Escoles de Formació en Pràctica Psicomotriu)?:

- Per viure, **conscienciar** i elaborar el procés personal propi, perquè les actituds, creences i els valors de les persones es traspassen en la manera d'intervenir amb els altres.
- Per **permetre** la trobada entre jo i l'altre; en aquest cas, "l'altre" són els nens i les seves famílies i també altres adults amb els quals interactuem. Escolta i sensibilitat cap a l'altre i cap a si mateix, en un àmbit tònic i emocional.
- M'agradaria afegir el concepte de "**quietud psicològica**", que llegim de José Ángel R. Ribas (2002). Aquesta quietud silenciosa, flotant, que permet dirigir-se al nen a través del joc lliure, l'activitat motora espontània. I des d'una escolta i observació ajustades, respondre o no al discurs motriu i expressiu del subjecte. «Estar quiet, tranquil, és també, fer i dir alguna cosa».

La relació "psicomotriu" existeix des del moment que permeto a l'altre expressar en un nivell profund la seva vida imaginària, inconscient, el món dels afectes a través d'una activitat sensorial, motriu espontània i lúdica.

Per tal d'acompanyar aquest procés, interactuar en la mesura justa, sense ser massa o poc intervencionista, s'ha de **confiar** que l'altre ho pot fer, que té la responsabilitat en el creixement propi, tingui l'edat que tingui i compti amb les capacitats amb què compti. Ell ha de ser el seu motor i nosaltres hem de prendre mesures per facilitar-ho. Hi ha certes funcions que un terapeuta psicomotor té com a estratègies i que ens ajuden a aconseguir-ho:

- ser facilitadors de la comunicació;
- garantir la seguretat física, psíquica i el respecte;
- ser mediadors;
- ser receptius, saber com escoltar i amplificar;
- fer de model i de mirall;

- afavorir l'autonomia;
- valorar i reconèixer les competències;
- ajustar els excessos, conflictes.

Com afirmem al llibre anteriorment esmentat de *La psicomotricidad en la escuela*:

«La capacidad que une los dos polos que constituye el entorno maternante y la autoridad estructurante y que hace de lubricante entre ellos es la **empatía**. Esta palabra viene de una raíz griega que significa sufrir. Nosotros concebimos este concepto como la manera de estar con la persona en una **distancia ajustada**, para comprenderla, “sufrir con ella” sin confundirnos ni fusionarnos con ella; se trataría de permanecer en nuestra identidad para acompañar a la otra persona desde ella misma. Para ello, es necesario que el psicomotricista no anule sus propios afectos de placer expresados por su movimiento y por su lenguaje. Tan necesario es que no los anule como que los conozca y los contenga.

En la sesión de psicomotricidad el adulto, para poder intervenir, es necesario que entienda las demandas que el niño realiza, tiene que estar atento, vigilante a todas las propuestas que los niños realizan en la sesión; la escucha de cualquier variación tónica es de gran importancia. Y la empatía tónica es la capacidad de escucha mediante la que podemos percibir las producciones del niño, recibirlo como es sin invadirlo con nuestros propios sentimientos o deseos; implica una manera de estar cerca del niño captando sus emociones, sus variaciones tónicas, de manera que nuestras intervenciones sean ajustadas y respondan a la realidad que el niño nos está presentando.

La observación de los parámetros psicomotores es el medio por el cual la empatía tónica puede ratificar sus intuiciones y sus intenciones, puesto que implica la posibilidad de captar las producciones del niño con la finalidad de analizarlas. A través de dicha observación, podemos captar los mensajes que el niño nos envía a través de la voz, la mirada, el tono, la postura, sus movimientos, la utilización que hace de los objetos..., y planificar nuestra actuación, de manera que sea clara, tanto verbal como en cuanto a la postura.» (Arnaiz, Rabadán, Vives, 2008, p. 127.)

Això és un altre gran repte del món adult: deixar-se **sorprendre**, confiant. Hem de jugar i balancejar-nos entre la flexibilitat (oferir possibilitats) i la fermesa (oferir condicions), per adquirir la mal-leabilitat “suficient” per ser transformable i consentir la transformació. Trobar-se amb un infant és estar disponible a deixar-se **transformar**.

Què necessiten els nens de nosaltres? Que esperem i escoltem, que ja hem dit que significa que tenim confiança en ells, en les seves possibilitats i en nosaltres mateixos per exercir de model en qui emmirallar-se i **reconèixer-se**: trobar l'altre significa trobar-se a si mateix.

També necessiten, com ja hem dit, un ambient serè, regulador, proper, que els permeti sentir i puguin adquirir la “calma psíquica”, que diria Carles Font.

Si aquest és el cas, i així ho creiem, la nostra tasca com a educadors –siguem pares, mestres, terapeutes... siguem on siguem– incideix a equilibrar les desigualtats, a estabilitzar la balança entre allò innat, el que un porta d'origen i del seu sistema, i allò adquirit, que s'aprèn i està influenciat pels entorns.

No ens podem *des-esperar*, *des-esperança*r. Hem de **donar el temps necessari** perquè una cosa pugui ser, pugui arribar a ser.

I ens ajudarà a convertir, transformar el temps en un aliat; fem un pacte entre Cronos (a la mitologia grega: el Déu de les edats), temps quantitatiu, físic, que es pot mesurar, i Kairós (fill de Cronos), mesura convenient, oportunitat, moment present, just, punt vital, qualitatiu...

Gràcies per la vostra lectura amb capacitat d'espera i d'escolta amables i còmplices.

BIBLIOGRAFIA

- Arnaiz, P., Rabadán, M., Vives, I. (2008). *La psicomotricidad en la escuela. Una práctica preventiva y educativa*. Málaga: Aljibe.
- Aucouturier, B. (2004). *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz*. Barcelona: Graó.
- AEC-ASEFOP. Documentos internos no publicados de uso formativo y de investigación.
- Domènech, J. (2009). *Elogi de l'educació lenta*. Barcelona: Graó.
- Rodríguez Ribas, J. A. (2002). La "quietud" del psicomotricista. *Entre línies: revista especializada en psicomotricidad* núm. 11, 33-35.
- Sánchez, J., Llorca, M. (2008). *Recursos y estrategias en Psicomotricidad*. Málaga: Aljibe.
- Salzberger-Wittenberg, I., Henry, G., Osborne, E. (1992). *L'experiència emocional d'ensenyar i aprendre*. Barcelona: Rosa Sensat/Edicions 62.

Per citar aquest article:

Vives Peñalver, I. (2013). «Temps d'espera, temps d'escolta». IN: *Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, vol. IV, núm. 1, pàg. 135-143. Obtingut de: http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol4_num1/revista/11_lolanda_Vives.pdf