

Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales

NÚMERO 0

Noviembre de 2000

Dirección:

- Pedro P. Berruezo (España)
- Juan Mila (Uruguay)

Consejo de Redacción:

- Montserrat Anton (España)
- Pilar Arnaiz (España)
- Pablo Bottini (Argentina)
- Daniel Calmels (Argentina)
- Blanca García (Uruguay)
- Alfonso Lázaro (España)
- Cristina de Leon (Uruguay)
- Leila Manso (Brasil)
- Rogelio Martínez (España)
- Rosa María Peceli (Uruguay)
- Claudia Ravera (Uruguay)
- Ruth Rosental, (Argentina)
- Miguel Sassano (Argentina)
- Cristina Steinek (Uruguay)
- Begoña Suárez (México)
- Marcelo Valdés (Chile)
- Alicia Valsagna (Argentina)
- Joaquín Serrabona (España)

Secretaría:

- Carmen Torcal (España)

Domicilio:

Apartado 146, E-28230.
Las Rozas (Madrid)

Edición:

Pedro P. Berruezo (España)

E-mail:

revista@iberopsicomot.net

Web:

www.iberopsicomot.net

Edita:

- Asociación de Psicomotricistas del Estado Español
- Red Fortaleza de Psicomotricidad

ISSN: 1577-0788



SUMARIO

	<i>Página</i>
Editorial	3
La práctica psicomotriz: una estrategia para aprender y comunicar. (Pilar Arnaiz Sánchez)	5
Psicomotricidad y Eutonía. (Raymond Murcia y M. Ángeles Roca Martínez)	15
Educación Psicomotriz-Educación del Movimiento. Experiencias en Sudamérica. (Klaus Miedzinski)	25
Sobre diferentes aspectos del falso self. La conformación del falso self motriz. (Víctor Guerra)	37
Wallon a pie de página. (Daniel Calmels)	53
La formación del rol de psicomotricista a través del trabajo corporal. (Juan Mila, Miguel Cherro, Blanca García Ferrés, Cristina de León, Rosa Peceli) ...	65
Pauta para evaluar el juego en la sala de psicomotricidad. (Marcelo Valdés Arriagada)	77
Representación verbal en psicomotricidad de integración. (José Luis Muniáin, Joaquín Serrabona, Montserrat Carol y Montserrat Dalmau)	85
Resúmenes / Abstracts	103
Novedades bibliográficas	107
Normas de publicación	113
La Red Fortaleza de Psicomotricidad	115
La Asociación de Psicomotricistas del Estado Español (APEE)	119



Editorial

Bienvenida a este nuevo lugar de encuentro.

Nace una revista, que como una nueva y frágil criatura, abre sus ojos a la luz, tras una deliberada concepción y un largo tiempo de callada gestación.

Esta revista es fruto de los deseos de muchas personas. Deseos de crear, de expresar, de reflexionar, de compartir, de construir, de contrastar, de hacer mejor, de ser mejor, de estar mejor...

Cuando las personas que desean de manera similar se encuentran, su deseo se hace más fuerte y más urgente la necesidad de manifestarlo, de expresarlo, de realizarlo.

Por tanto, la Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales nace con mucha energía.

También es fruto del encuentro y nace con el deseo de promover el encuentro. Para ello nada mejor que una base común que sirva de punto de referencia y diversas experiencias, historias, culturas, maneras de hacer, ideas, puntos de vista...

Por tanto los ingredientes los tenemos, sólo hay que ponerse en marcha, trabajar y caminar.

En esta revista se hablará de psicomotricidad, de teorías y prácticas, de reflexiones y experiencias. Se hablará de educación, reeducación y terapia psicomotriz, de estimulación del desarrollo psicomotor, de abordajes corporales, de mediación corporal, de actividad, de movimiento, de integración, de adaptación... En definitiva, se hablará de construcción o reconstrucción de la dinámica personal a partir de la

mediación corporal, que es lo que, de diversas maneras o con distintos enfoques, hacen los psicomotricistas en cualquier lugar del mundo.

Las personas e instituciones que se han unido con la idea de poner en marcha la Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales cuentan con una historia y una trayectoria que ha buscado siempre el diálogo y el conocimiento de lo diverso como forma de crecimiento y evolución.

Pero hace falta mucha voluntad para iniciar un camino cuyo fin se desconoce. Y hace falta mucho apoyo para que el camino se haga fácil de andar. Porque en la salida hay muchas personas dispuestas a animar a quien comienza su recorrido, pero en el trayecto es cuando se producen las crisis, las soledades, las angustias, los desalientos...

Nuestra meta es ambiciosa. Queremos hacer de esta revista el vehículo de la comunicación profesional y científica de los países iberoamericanos en el ámbito de la psicomotricidad, y una obligada referencia documental para todos los que se ocupan de la dimensión corporal en los diversos ámbitos de la sanidad, la educación o la atención social.

Pero, como siempre, serán los lectores, los suscriptores, los que consigan que esto sea posible o no. Pues sin lectores y sin escritores, una revista no puede vivir.

Esa inmadurez del ser recién nacido, está en manos de las personas que lo acogen para cuidarlo y permitir que se desarrolle y crezca sano

y feliz. Igualmente, esta revista necesitará de las contribuciones y críticas de quienes la lean o escriban en ella para poder llegar a ser lo que se espera que sea.

Una profesión, actualmente, no existe sin publicaciones, sin titulación reconocida y sin un perfil definido de actuación profesional. Si esta revista ansía algo, es poder contribuir al desarrollo de la psicomotricidad y de la profesión de psicomotricista en todos y cada uno de los países de Iberoamérica.

Nuestra profesión goza de un desigual reconocimiento en los diferentes países, pero su práctica se va incorporando cada vez más a diferentes ámbitos. Hace falta, pues, debate, colaboración, intercambio entre los profesionales de diferentes países o regiones que aporte luz sobre las sombras que inundan nuestro terreno profesional.

También otros profesionales necesitan conocer y aceptar la psicomotricidad, sin que vean en sus profesionales ninguna amenaza a sus competencias, sino viendo que podrán beneficiarse de un enfoque complementario que mejorará, a la larga, su práctica profesional.

A conseguir estos objetivos, y a eliminar algunos inconvenientes, nos ayudarán las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Esta revista, de carácter electrónico, va a incorporarse al mundo de las publicaciones con un nuevo estilo, más directo, asequible y dinámico, posible gracias a la disponibilidad de los

recursos tecnológicos, y propio de las publicaciones de un mundo global, interconectado, permanentemente en comunicación, como corresponde a nuestra época.

Pero para los románticos, para quienes no pueden pensar en un libro o una revista sin que exista la posibilidad de tenerlos en las manos, de poder abrirlos y pasar sus hojas, e incluso marcar palabras o párrafos, hacer anotaciones al margen, etc., para todos ellos hemos previsto la utilización de un formato que permita imprimirla y encuadernarla, para obtener un ejemplar de consulta o de biblioteca, con olor a papel impreso.

La Asociación de Psicomotricistas del Estado Español y la Red Fortaleza (Red Latinoamericana de Universidades con Formación en Psicomotricidad) están muy orgullosas de poder ofrecer conjuntamente esta publicación y esperan que el compromiso de los profesionales con ella sea firme y duradero para que la vida de esta revista sea larga, fructífera, feliz y llena de momentos importantes.

Nosotros te damos la bienvenida, te ofrecemos esta revista como lugar de encuentro, como si fuera tu auténtica casa, pues con la proximidad y espontaneidad que te mueves en tu casa nos gustaría que colaboraras con nuestro esfuerzo.

Vamos a intentar trabajar para ofrecerte unas buenas condiciones para el intercambio de ideas y de prácticas. El resto depende de ti.

Juan Mila y Pedro P. Berruezo

Noviembre de 2000



La práctica psicomotriz: una estrategia para aprender y comunicar.

The Psychomotor Practice: a strategy to learn and to communicate

Pilar Arnaiz Sánchez

INTRODUCCIÓN

Toda práctica educativa, concebida en un marco que garantice la seguridad afectiva y la evolución del niño, desde una perspectiva de coherencia pedagógica, deberá conformar un proyecto educativo, al menos en la etapa de la Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria, en el que se considere el desarrollo del niño teniendo en cuenta su motricidad y sus afectos, principalmente, de placer. Esto significa que toda concepción educativa debe fundamentarse sobre la expresividad motriz, sobre los actos y acciones del niño en su componente no sólo individual y personal, sino también en su dimensión social.

Más cabría preguntarse: ¿Qué está ocurriendo actualmente en las grandes orientaciones pedagógicas?. En mi opinión, existe en todos los países europeos un gran interés de que los niños lleguen al nivel operatorio muy pronto e incluso precozmente. Podría pensarse que esto está muy bien, pero se olvida cuáles son las condiciones fundamentales que permiten al niño acceder a los estados de conocimiento que implica dicho tipo de pensamiento. No se tiene en cuenta que el niño es un ser de motricidad y afectividad, que no puede acceder al pensamiento operatorio armoniosamente si a la vez no existe un desarrollo armónico corporal y afectivo.

Por esta causa, no es de extrañar que en la escuela haya hoy en día bloqueos en el ámbito cognitivo. Y ello se da porque se presentan actividades cognitivas que el niño no es capaz

de integrar al no estar preparado en la dimensión más profunda de su persona –motricidad y afectividad–. El niño no tiene una capacidad suficiente de descentración con relación a sus emociones y a sus fantasías que le permita percibir la realidad de manera adecuada. No puede hacer de ella análisis conceptuales, puesto que las capacidades intelectuales parten de las capacidades perceptivas-auditivas y táctiles, necesitando un distanciamiento con respecto a sus emociones y a la invasión de sus fantasías, que denominamos *descentración*.

A partir del momento en el cual el niño sea capaz de hacer análisis de los parámetros de espacio, color, volumen, densidad, longitud, distancia de manera ajustada; de realizar asociaciones, comparaciones y agrupamientos; de poner los objetos según los mismos o diferentes criterios; será capaz de construir el espacio de manera lógica, entrando en la lógica matemática, es decir, en el pensamiento operatorio (Piaget, 1975). Si no son considerados estos elementos con referencia al acto, a la vida profunda de la persona y en relación con el mundo exterior, el niño se verá limitado, y algunas veces hasta bloqueado en su capacidad intelectual, como vemos en tantos casos en nuestras aulas.

Desde este punto de vista, la práctica psicomotriz puede ser considerada como un referente básico en las edades indicadas. Así, ésta deberá estar integrada en el marco de coherencia psicopedagógica que representa la escuela, dando al niño la posibilidad de actuar y

pensar, desde una óptica de placer que debería impregnar todos los ámbitos de la escuela (Aucouturier, 1985, 1993, 1994; Arnaiz, 1988; Lozano, 1997).

Como consecuencia de ello, una de las funciones esenciales del educador en estas edades será la de favorecer la maduración del niño, ayudándole a pasar de la impulsividad motriz, cargada de afecto, a las competencias de tipo cognitivo. De esta manera, la práctica psicomotriz se convertirá en una práctica preventiva y educativa, constituyéndose en uno de los medios fundamentales para ayudar al niño a vivir más armónicamente su itinerario madurativo. El sistema de actitudes que caracteriza la intervención del educador en la sesión de psicomotricidad, se extiende también al contexto del aula, con medios diferentes pero con la misma acogida y la misma comprensión del niño. Comentaremos con más detalle en las líneas siguientes, todas estas ideas.

1. LA ESCUELA COMO LUGAR DE SEGURIDAD AFECTIVA Y EDUCATIVA

La enseñanza requiere grandes cantidades de trabajo emocional sin el que las aulas y las escuelas serían (y a veces lo son) lugares áridos y aburridos. En este sentido, la escuela debería ser siempre un lugar de seguridad afectiva y educativa tanto para los niños como los profesores.

La perspectiva de que la enseñanza no es una práctica técnica o cognitiva sino una práctica emocional que se trasmite mediante el cuerpo de una persona, dando culminación emocional a los pensamientos, los sentimientos y las emociones va adquiriendo cada vez más auge (Denzin, 1984; Hargreaves, 1998). Y esto es así porque la enseñanza, en cuanto práctica educativa, expresa los sentimientos del profesor; y, en cuanto práctica emocional, afecta a los sentimientos del profesor y a las acciones de las personas con que el profesor trabaja (alumnado) y se relaciona (padres, compañeros).

Por ello, el profesor contacta o no con sus alumnos, los motiva e interesa o los aburre, está disponible y es accesible para los padres o los

aleja, puede confiar, colaborar y sentirse apoyado por sus compañeros o desconfiar de ellos. De esta forma, el aprendizaje de los alumnos depende en gran medida de que los profesores comprendan emocionalmente a sus alumnos y desarrollen condiciones y procesos de enseñanza-aprendizaje que posibiliten esa comprensión. Podríamos decir que la enseñanza es un acto de amor que pone su atención en el contexto y va más allá de ser una elección personal o un imperativo moral.

Como docentes vivimos en un ambiente escolar en el que el rol del educador es percibido y valorado en tanto en cuanto sabemos proyectar la acción. En nuestros estudios universitarios como futuros profesores se nos ha preparado para esto: para planificar y proyectar la acción que los niños deben realizar.

Si hemos cursado alguna materia relacionada con la Didáctica, sabemos muy bien que en nuestras programaciones tiene que haber unos objetivos, contenidos, metodología y medios para llevar a cabo la acción y conseguir lo planificado.

Pero tendríamos que preguntarnos: ¿Cómo, de qué manera, en qué medida tenemos presentes a los niños y, más concretamente, a cada uno de los niños de la clase?. Porque podría darse el caso de que estuviéramos programando toda una acción para los niños, pero sin los niños. A veces, puede suceder que tengamos tan claro lo que queremos conseguir, lo que tenemos que hacer y cómo hacerlo, que podemos olvidar otros aspectos fundamentales de la vida del niño (qué conocimientos previos tiene, cómo se siente ante la tarea, etc.). Y quizás algo más importante, podríamos estar olvidándonos de que la forma más fácil de llegar al niño, particularmente en ciertas edades, es a través del cuerpo. Esto es así ya que el cuerpo del niño es un medio fundamental para él, de cara a conocerse a sí mismo, para conectar con los demás y con el mundo que le rodea. El cuerpo abre y posibilita numerosas vías de comunicación y relación en los primeros años de vida.

Si la educación es relación, probablemente estaremos de acuerdo en que desde un plan-

teamiento psicomotor en el que trabajemos de una manera vivenciada en y con el cuerpo, estaremos abriendo vías de comunicación y relación del niño consigo mismo, con los objetos y con los demás. Por tanto, con este planteamiento de trabajo el rostro, la mirada, los ojos, las manos, etc., serán elementos claves en este proceso donde no es suficiente que nosotros como educadores proyectemos la acción del niño, sino que es imprescindible que el niño tenga un espacio para proyectar su propia acción dentro de un marco de motivación y seguridad que le haga evolucionar. Este hecho debería ser multidireccional, es decir, el educador debería proyectar la acción teniendo en cuenta al niño; y el niño encontrarse reconocido y entendido en este proyecto, que inmediatamente hace suyo, favoreciendo su maduración. Mas el proceso no se termina aquí, el rol del educador no sólo consiste en proyectar la acción, sino que si la ha proyectado teniendo en cuenta al niño con sus necesidades, carencias y entorno, puede llegar a proyectarse él mismo y a crecer.

La escuela debería asegurar siempre está dinámica y ser un lugar de emoción, comunicación y desarrollo para el niño, para el educador y para su familia. Estoy convencida de que sólo desde un planteamiento de trabajo de esta índole estaremos garantizando la seguridad afectiva del niño, su deseo de aprender y de ser feliz al hacerle descubrir que la escuela es un lugar donde se pueden desarrollar experiencias y vivencias a partir de la acción con el propio cuerpo, puesto que éste se constituye en fuente de aprendizaje para él. Estaremos eliminando bloqueos cognitivos, posibilitando, de esta manera, que el niño acceda sin ningún problema a los aprendizajes instrumentales. La escuela se convertirá, así, en un lugar de emoción y aprendizaje.

Podríamos decirlo de otra manera: para el niño el logro de objetivos de desarrollo y de contenidos del aprendizaje estará en función de la calma psicológica, de los sentimientos de seguridad respecto a su propia permanencia como objeto de afecto de los demás, especialmente de los adultos más significativos para él. En definitiva, estas palabras ponen de ma-

nifiesto la idea de calma y de seguridad afectiva que el niño precisa en la escuela para poder aprender. Si existe esta situación, los niños desarrollarán un alto número de acciones que se transformarán en actividades eficaces para el aprendizaje.

Desde esta perspectiva, el adulto, será un mediador, un facilitador del aprendizaje del niño, poniendo a su disposición todo un itinerario de maduración motriz, afectiva y cognitiva. Con este fin, tendrá una forma de estar ante los niños, un estilo docente ajustado al conjunto de conocimientos psicopedagógicos que todo docente debe poseer. Su actitud corporal contribuirá a crear en los niños sentimientos de seguridad. Su ubicación en el espacio que representa el aula será un índice para el niño de su disponibilidad hacia él, contribuyendo al acercamiento y a la relación entre ambos.

Estaríamos hablando de la capacidad y habilidad del profesor para interpretar los pensamientos internos, las comprensiones, los sentimientos y los deseos de los niños a partir de sus gestos, comportamiento, expresión y lenguaje oral (Van Manen, 1995). Estamos hablando de profesores capaces de leer la vida interna de sus alumnos, lo que les lleva a saber trabajar con ellos, comprender sus acciones, saber cuándo estar cerca y cuándo mantenerse a distancia. A este respecto, Eisner (1986) habla de la intuición y la emotividad como aspectos significativos de aquellos profesores con mucha experiencia en enseñar.

Una actitud corporal que acorte las distancias entre la diferencia de estatura posibilitará, por ejemplo, la verticalidad del rostro y la percepción de toda la gestualidad. Igualmente, compensará los límites de la expresión verbal y favorecerá situaciones de interacción entre el adulto y el niño.

Pero si la relación de afecto es vivida por el niño como una relación basada en el intercambio (afecto a cambio de buen comportamiento), el niño puede sentirse amenazado y empezar a dudar de estas manifestaciones. El coste que le supone la vivencia de este afecto puede ser excesivamente alto, pudiendo llevarle a encerrarse en su propio mundo, ya que

no le merece la pena vivir el afecto desde esta relación de dependencia y no de bienestar.

Por tanto, como educadores deberíamos tener siempre presente que la gestualidad del niño proviene de la estabilidad y claridad que existe en la escuela, respecto a su capacidad de organización y estrategias de acción.

2. LA ESCUELA COMO LUGAR DE TRANSFORMACIÓN

La enseñanza ha pasado por distintos enfoques de trabajo, acordes a las características sociales, políticas y culturales imperantes en los diferentes momentos, ocasionando variadas formas de abordar los procesos de enseñanza-aprendizaje que comentaré a continuación.

□ *La enseñanza como transmisión de cultura*

Desde esta perspectiva, la enseñanza ha sido considerada como un conocimiento elaborado por el debate público y la reflexión compartida de la colectividad humana. La función de la escuela y de la práctica docente del maestro consiste, pues, en transmitir el corpus de conocimientos disciplinares que conforman nuestra cultura. Hoy en día, la mayoría de las escuelas trabajan bajo esta práctica de enseñanza, la cual constituye el enfoque denominado tradicional, centrado más en los contenidos disciplinares que en las habilidades e intereses de los alumnos.

Dentro de este enfoque de enseñanza el problema principal que se plantea es la distinta naturaleza del conocimiento de las disciplinas y el conocimiento que el niño va desarrollando para interpretar y afrontar la vida cotidiana. Para que el niño tenga una comprensión significativa de los conocimientos académicos necesita elaborar determinados esquemas. Pero el problema surge porque el alumno carece de dichos esquemas y no puede relacionar significativamente el nuevo conocimiento con sus incipientes esquemas de comprensión, por lo que ante la exigencia escolar del aprendizaje de los contenidos disciplinares, los incorpora de manera arbitraria, memorística, superficial o fragmentada, lo que determina un conoci-

miento difícilmente aplicable a la práctica, y que se olvida fácilmente.

□ *La enseñanza como entrenamiento de habilidades*

Aparece en los años sesenta unida al progreso industrial, con la finalidad de renovar la escuela desde una perspectiva positivista. En muchas escuelas hoy en día sigue vigente. Consiste en el entrenamiento de habilidades y capacidades formales: lectura, escritura, cálculo, solución de problemas, planificación, reflexión, evaluación, etc.

Este enfoque no tiene en cuenta la necesidad de vincular la formación de capacidades al contenido y al contexto cultural, donde dichas habilidades y tareas adquieren significado. Así, el niño tiene dificultad en relacionar los conocimientos de los contenidos disciplinares con los conocimientos y experiencias de la vida cotidiana, que guardan poca relación con las habilidades de su contexto cultural y social.

□ *La enseñanza como fomento del desarrollo natural*

Se fundamenta en la capacidad y las disposiciones naturales del individuo para aprender. Tiene sus orígenes en las teorías de Rousseau, quien considera que el método más adecuado es el respeto al desarrollo espontáneo del niño. Defiende la pedagogía de la no-intervención, puesto que considera que la intervención del adulto y la influencia de la cultura es lo que distorsiona el desarrollo espontáneo y natural del niño.

Esta perspectiva de la enseñanza, aunque conviene señalarla por la adopción que de ella han hecho numerosos docentes, no ha tenido una amplia repercusión en la atención a niños con dificultades, debido a la evidencia de que no podían aprender por ellos mismos.

□ *La enseñanza como promoción de cambios conceptuales*

Se centra en que el aprendizaje es un proceso de transformación más que de acumulación de contenidos como indica la teoría de Piaget y los neopiagetianos. En este enfoque de enseñanza el alumno es un activo procesador de la

información que asimila y el maestro un mero mediador de este proceso que transformará los conocimientos y el pensamiento del estudiante, siempre que movilice los esquemas ya existentes en su pensamiento. Lo importante es el pensamiento, las capacidades e intereses del alumno y no la estructura de las disciplinas científicas.

Desde este enfoque de enseñanza, en el cual me sitúo como docente y sitúo la práctica psicomotriz, cabría indicar que la enseñanza debería ser considerada como un proceso que facilite la transformación permanente del pensamiento, las actitudes y los comportamientos de los alumnos, provocando el contraste de sus adquisiciones más o menos espontáneas en su vida cotidiana con las proposiciones de las disciplinas científicas, artísticas y especulativas.

La capacidad de transformación del niño se inicia en los primeros momentos de la vida, gracias a los momentos de interacción sensorial y tónico-emocional que se establecen entre el bebé y la madre. A partir de ella, ambos entrarán en una dinámica de placer de comunicación que les llevará a transformarse, a crecer, modificándose cada uno y transformando el entorno que les rodea. Desde el momento en que el niño hace este descubrimiento va a la búsqueda de la transformación que empieza por la suya propia, las cosas y las personas que le rodean, lo que garantiza su evolución y crecimiento.

La acción ejerce, por tanto, un efecto sobre el otro, sobre las cosas o sobre uno mismo. El niño, muy precozmente, es un ser de acción que se da cuenta rápidamente de que consigue transformar a los otros y los objetos. En la medida que el adulto sea moldeable, estará ayudando al niño en este proceso, permitiéndole su propia transformación y que transforme su entorno; estará favoreciendo su maduración emocional, sensorial y cognitiva.

La escuela debería convertirse, pues, en un lugar privilegiado que ayude al niño en este recorrido. Por consiguiente, los objetivos, contenidos, etc. que en ella se decidan deberían ir encaminados a mediar para que el niño pueda

ir transformando sus propios actos en pensamientos. La práctica psicomotriz y el lenguaje van a ser unos medios excelentes para ello, posibilitando que el niño llegue a pensar sin actuar; pueda, mediante la maduración, adquirir una competencia cognitiva que le lleve a la descentración, siendo capaz de comprender en este proceso, que las personas pueden transformarse o no, pero en cualquier caso, él puede transformarlas en su pensamiento.

La descentración es un cambio tónico-emocional que permite al niño funcionar en el ámbito mental, sin actuar. Si el niño evoluciona sin problemas, sin estar invadido por su historia profunda, por sus fantasmas o sus emociones, alcanzará la descentración. Podríamos decir que la descentración permite un movimiento de pensamiento interior, una serie de acciones que se encadenan de forma lógica y continuada, que le permiten acceder al desarrollo de procesos cognitivos más ajustados al mundo exterior.

Así, cabe resaltar la importancia que tiene la acción en el acceso al movimiento del pensamiento lógico y continuo; por ello, es totalmente necesario que el niño experimente, que realice todo un recorrido desde la acción real hasta el pensamiento (Wallon, 1978; Piaget, 1975). Proceso que culminará sobre los 7/8 años.

Por tanto, podemos considerar el valor que puede tener la práctica psicomotriz, al ofrecer al niño la posibilidad de realizar un itinerario madurativo desde lo sensoriomotor a lo psíquico. Itinerario en el que lo motriz, lo afectivo y lo cognitivo aparece íntimamente imbricados, puesto que toda acción busca una transformación interior y una transformación externa que trae consigo la transformación del niño, a la vez que se produce una transformación de los objetos y de los otros.

3. LA PRÁCTICA PSICOMOTRIZ COMO MEDIO DE APRENDER Y COMUNICAR

Podríamos definir el objetivo general de la intervención psicomotriz como el proceso hacia una realidad corporal integrada, situando los términos *realidad corporal* e *integración* en el contexto teórico de la totalidad corporal (Rota,

1994). Este grado de integración es el que delimita las indicaciones que nos permiten inscribir la intervención psicomotriz en un contexto educativo o terapéutico. A su vez, este objetivo general se concreta en unos objetivos específicos relacionados con las diferentes etapas de la maduración psicomotriz, sintetizadas en tres grandes momentos: la vivencia corporal, la percepción corporal y la representación corporal.

Este recorrido adquiere sentido dentro del marco que configura esta práctica, representado en sus objetivos: la comunicación, la creación y la descentración (Aucouturier, 1993; Arnaiz y Lozano, 1996). Objetivos que no deberían ser exclusivos de la práctica psicomotriz educativa, sino que deberían estar inmersos en el marco educativo de la Escuela Infantil, al pretender ésta un desarrollo armónico del niño, tanto en lo corporal como en su pensamiento (Catarcci, 1993).

La capacidad de comunicar guarda relación con la claridad que el educador ha de tener sobre la expresividad motriz del niño. Implica escuchar la vía corporal y encontrar sentido a la misma, es decir, escuchar el sentido profundo de la expresividad motriz y del lenguaje que permite la comunicación.

Crear es concretar imágenes por medio del dibujo, del modelado, del lenguaje o de la escritura, lo que implica una libertad de imágenes más que de medios.

Y *la descentración* que es la capacidad del niño de distanciarse de la invasión de su imaginario y de sus emociones.

Llegados a este punto caben ser formulados los *principios de acción* que configuran la práctica psicomotriz:

- 1) Movilizar y contener las producciones tónico-emocionales. Consiste en estimular y posibilitar que el niño viva emociones en la relación al mundo exterior.
- 2) Movilizar el imaginario ayudando al niño a movilizar y contener sus imágenes y pensamientos.
- 3) Ayudar al niño a investir esta movilidad emocional en creaciones cada vez

más elaboradas, incluso hasta la creación intelectual.

- 4) Y ayudar al niño a distanciarse de sus emociones y de su imaginario corporal.

Atendiendo a estos principios de acción, analizaremos ahora, siguiendo a los autores citados, las estrategias en las que se integran, ya que éstas facilitan el itinerario de maduración que la práctica psicomotriz proporciona al niño mediante la puesta en marcha de dos dispositivos: el espacial y el temporal (Aucouturier, 1993; Arnaiz y Lozano, 1996).

3.1. El dispositivo espacial.

Queda configurado por la distribución de la sala de psicomotricidad en distintos espacios con diferentes materiales que ayudan al niño a realizar su propio itinerario madurativo. Estos espacios no implican una concepción rígida de la práctica psicomotriz, sino que son favorecedores de los diferentes aspectos de la expresividad motriz, en función de las distintas etapas evolutivas. Así pues, la sala se divide en dos espacios:

- Un lugar para la expresividad motriz que favorece la representación por la vía motriz, mediante la relación que el niño realiza con el espacio, el material y con su propio cuerpo.
- Y un lugar para la expresividad plástica y el lenguaje. Este espacio supone dejar a un lado el movimiento, para favorecer la representación por medio del dibujo, el modelaje, la construcción y el lenguaje.

En definitiva, dos espacios que favorecen la representación cada vez más evolucionada a través de un proceso que va desde el movimiento a la expresión por medio del lenguaje oral y escrito.

3.2. El dispositivo temporal

El dispositivo espacial se combina en la sesión con un dispositivo temporal. Normalmente, la sesión dura una hora dos veces por semana. En ella podemos diferenciar tres tiempos esenciales, además de los rituales de entrada y de salida:

- ❑ *Ritual de entrada*: físicamente está definido por unos bancos donde los niños pueden sentarse un momento antes de empezar y mirar toda la sala. Este momento abre en el niño un enorme deseo por comenzar y numerosas emociones y puede ser aprovechado para hablar sobre lo que se puede hacer, las novedades de ese día, etc.
- ❑ *La primera parte dedicada a la expresividad motriz*: se centra en el cuerpo, el imaginario y el juego simbólico mediante juegos de seguridad profunda y de placer sensoriomotor.
- ❑ *La segunda parte* dedicada a contar una historia con el fin de movilizar imágenes con el cuerpo en reposo. Esta estrategia ayuda al niño a no quedar atrapado en su expresividad motriz y favorece la descentración.
- ❑ *La tercera*, vivida en el segundo de los espacios indicados anteriormente, se dedica a proporcionar al niño actividades tales como construir, dibujar, trabajar con la plastilina, o hacer collages, permitiéndole distanciarse de lo que ha vivido.
- ❑ *El ritual de salida*: indica el fin de la sesión, la separación y prepara el paso del niño de a otro espacio, a otras actividades y a otras personas. Es un buen momento para hablar de lo acontecido durante la sesión y de manifestar la emoción de lo realizado.

3.2.1. Metodología de las sesiones

La metodología seguida en las sesiones está dirigida a proporcionar un itinerario madurativo que permite al niño vivir la historia de la formación del pensamiento, como explicaré a continuación.

La primera parte de la sesión comienza por los juegos de seguridad profunda, que se pueden iniciar con la destrucción de una gran torre de cojines por parte de los niños. Disponer los cojines de goma-espuma de esta manera es una provocación para que el niño los destru-

ya, puesto que la destrucción libera las representaciones mentales a la vez que libera lo tónico-emocional (Winnicott, 1978). O dicho de otra forma, en la acción de empujar hay un desgaste de energías que favorece la disminución de tensiones tónicas y musculares, visuales, auditivas, cutáneas, en definitiva, de toda la sensorialidad propioceptiva y exteroceptiva. La liberación de estas tensiones tiene gran importancia para movilizar y liberar las emociones. El hecho de derribar los cojines entraña también un simbolismo unido al hecho de verlos caer; el niño, al darse cuenta mediante esta acción de que esa *gran montaña* aparece y reaparece, empieza a realizar juegos de aparecer-desaparecer, construir-agrupar-dispersar, ligados a un gran placer corporal, a la risa, a gritos de alegría, ganas de correr, comunicarse con los otros a través de los objetos y en el espacio.

El niño, debido a la gran liberación de la musculatura en los juegos de seguridad profunda, alcanza una mayor disponibilidad motriz, que propicia los juegos sensoriomotores. Podemos comprobar, de esta manera, cómo en una primera parte de la sesión muchos niños alternan ambos tipos de situaciones, mientras que otros pasan de los juegos de seguridad profunda a los juegos sensoriomotores.

En los juegos de placer sensoriomotor el niño experimenta situaciones corporales en las que percibe y controla los parámetros externos. A través de dichos parámetros, sobre todo del espacio, toma conciencia de los parámetros exteriores y participa entonces de la conciencia del esquema corporal.

La sensoriomotricidad enlaza con los juegos simbólicos. Por medio de ellos, el niño da a los objetos reales un uso simbólico, lo que pone de manifiesto su capacidad creadora. Afectividad y simbolización aparecen íntimamente unidas permitiendo vivir al niño su vida fantasmática, dentro de un contexto de realidad que le ayuda a adquirir su identidad. Por medio del juego simbólico, el niño transforma los objetos reales en simbólicos, proceso cargado de emoción a partir del que hace un análisis de los parámetros cognitivos de los objetos. Estos juegos implican un recorrido intelectual del

que el niño no es consciente al estar inmerso en sus afectos, pero que está poniendo en juego el desarrollo de su inteligencia.

Cuando el niño juega con los objetos trasladando características cognitivas de los mismos a objetos reales presentes en la sesión de psicomotricidad (escopeta o espada a palo, volante de un coche a un aro, piscina en una colchoneta, etc.) y realiza también el proceso inverso, moviliza una amplitud de funciones intelectuales y, sobre todo, la capacidad de anticipar.

La finalidad de introducir un cuento después de la vivencia de los juegos anteriormente indicados, tiene por objeto ayudar al niño a abstraerse del movimiento, para pasar al segundo espacio. Es decir, favorece el paso de la expresividad motriz al lugar de la representación donde no hay prácticamente movimiento. Con este fin, se reagrupa a los niños para escuchar la historia. Pueden hacerlo con sus disfraces o con los materiales que estén utilizando. Se trata de ayudar a que el niño viva intensamente el movimiento en el pensamiento sin perder la carga emocional. Esto se realiza así, con el fin de que el niño conserve la emoción y la representación de lo imaginario.

Por ello, en esta dinámica de trabajo que se desarrolla en la sesión, es necesario primero que el niño viva el movimiento intensamente y después utilizar aquellas estrategias que permiten el paso del cuerpo al pensamiento y a la movilización del pensamiento. De esta manera, estaremos cumpliendo el fin último de la práctica psicomotriz, que consiste en hacer posible que el niño experimente una gran riqueza de vivencias, que generen en él numerosas representaciones mentales. A partir de las mismas, el niño establecerá multitud de

relaciones creativas con el mundo que le rodea.

El momento de la representación puede ser considerado también como una manifestación de la unidad corporal, a través de las producciones gráficas, de la ocupación del espacio con las construcciones en madera, dibujo, o representaciones con la plastilina. Hay en estas producciones descentración, representación de los recuerdos, una energía motriz y física cuyo origen está en la pulsión del placer. El niño, en su vida fantasmática original, es capaz de captar la realidad y la riqueza de la vida exterior, tanto a partir de la acción y de la vida exterior, como a partir de la acción y del acto gráfico.

Si el niño tiene la posibilidad de encontrar en la escuela la seguridad afectiva, la emoción de conocer y el placer de existir, si los educadores somos capaces de despertar el deseo y el placer de conocer en el niño, la escuela estará cumpliendo su fin último: ser un lugar de emoción, comunicación y desarrollo. Los medios para ello indudablemente son muchos. Personalmente y desde uno de los campos profesionales en los que llevo trabajando muchos años, la psicomotricidad, creo que se puede conseguir esto. Podemos preparar al niño para que sea aprendiz de sus propios aprendizajes, a ser investigador y a aprender con placer.

Y todo esto desde un enfoque bidireccional, puesto que nosotros como educadores experimentaremos también la emoción como mediadores de este aprendizaje, junto con los padres de los niños, descubriendo asimismo el placer de enseñar a través de procesos únicos e irrepetibles.

BIBLIOGRAFÍA:

Arnaiz Sánchez, P. (1988): *Fundamentación de la práctica psicomotriz de B. Aucouturier*. Madrid: Seco-Olea

Arnaiz Sánchez, P.- Lozano Martínez, J. (1996): *Proyecto curricular para la diversidad (Psicomotricidad y lectoescritura)*. Madrid: CCS.

Aucouturier, B. y Otros (1985): *La práctica psicomotriz. Reeducción y terapia*. Madrid: Científico-Técnica.

Aucouturier, B. (1993): El itinerario de maduración del niño en la práctica psicomotriz educativa y preventiva. *Actas de las Jornadas Psikomotriz Praktikako II. Ihardunaldiak. Azaroak 26, 27, 28*. Europa Jauregia Vitoria-Gasteiz, 20-28.

Aucouturier, B. (1997): La acción como una transformación. *XIV Seminario de Práctica Psicomotriz*. Barcelona. Escuela Municipal de Expresión y Psicomotricidad.

Catarcci, F. (1993): Estrategia y exploración: la intervención psicomotriz en la guardería. *Actas de las Jornadas Psikomotriz Praktikako II. Ihardunaldiak. Azaroak 26, 27, 28*. Europa Jauregia Vitoria-Gasteiz, 14-17.

Cuomo, N. (1997): La otra cara del diablo. En P. Arnaiz- R. De Haro: *10 años de integración en España: Análisis de la realidad y perspectivas de futuro*. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad. 173-179.

Denzin, N.(1984): *On Understanding Emotion*. San Francisco: Jossey-Bass.

Donnet, S. (1993): *L'éducation psychomotrice de l'enfant*. Toulouse: Privat.

Eisner, M. ((1986): The primary experience and the politics of method. *Educational Researcher* 17 (5), 15-20.

Hargreaves, A. (1998): The emotional politics of teaching and teacher development: with implications for educational leadership. *Leadership in Education*, vol 00, nº 00, 1-21.

Lozano Martínez, J. (1997): La coherencia psicopedagógica en la escuela: trabajo cooperativo para la atención a la diversidad. . En P. Arnaiz- R. De Haro: *10 años de integración en España: Análisis de la realidad y perspectivas de futuro*. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad, 417-432.

Piaget, J. (1975): *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid: Aguilar.

Romia, C. (1997): Proyectar la acción y proyectarse en la acción. *XIV Seminario de Práctica psicomotriz*. Barcelona. Escuela Municipal de Expresión y Psicomotricidad.

Rota, J. (1994): Marco específico de la práctica psicomotriz: la relación de ayuda. *Curso de Práctica Psicomotriz y Relación de Ayuda*. Universidad de Murcia. Servicio de Promoción Educativa.

Van Manen, M. (1995): *The tact of Teaching: The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness*. London ON: Althouse Press.

Wallon, H. (1978): *Del acto al pensamiento*. Buenos Aires: Psique.

Winnicott, D.W. (1978): *Juego y realidad*. Barcelona: Gedisa.

RESUMEN:

La práctica psicomotriz ofrece al niño la posibilidad de realizar un itinerario madurativo que va del placer de actuar al placer de pensar. La escuela debería propiciar este recorrido desde un marco de seguridad afectiva y educativa tanto para los niños como para los profesores.

PALABRAS CLAVE:

Psicomotricidad, educación infantil, emoción, comunicación, desarrollo.

ABSTRACT:

The psychomotor practice provides the child with the possibility to carry out a maturative route from the pleasure of acting to the pleasure of thinking. Schools should promote a framework of affective and educative security to both children and teachers.

KEYWORDS:

Psichomotricity, kindergarden education, emotion, communication, development.

DATOS DE LA AUTORA:

Pilar Arnaiz Sánchez es Profesora Titular de Didáctica y Organización Escolar en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia (España). A lo largo de su carrera ha trabajado e investigado sobre diversos ámbitos: la práctica psicomotriz, la educación especial, la integración educativa, la educación inclusiva y la educación multicultural. Es autora de estudios y publicaciones sobre todos estos temas.



Psicomotricidad y Eutonía

Psychomotor Therapy and Eutonic Work

Raymond Murcia
M. Ángeles Roca Martínez

INTRODUCCIÓN

La noción de Psicomotricidad nace en el siglo XIX respondiendo a una preocupación de la época: la búsqueda de un territorio cerebral en el que se realizaría la conexión entre voluntad y movimiento.

Conocemos la evolución del término en Francia: Dupré, Heuyer; etc... hasta que Wallon le confiere su estatus, pronto retomado por Ajuriaguerra, que sitúa la noción en su acepción moderna.

La característica de este cambio reside en la perspectiva genética (evolución) que toma en cuenta el rol del tono muscular tanto en la instauración de las primeras relaciones (diálogo tónico) como en el soporte postural indispensable para el movimiento y para la adquisición del espacio. Además, el tono, "tejido del que están hechas las emociones", según Wallon (1934), parece estar a la vez sobre la vertiente motora, afectiva y cognitiva del desarrollo del niño.

Parece evidente que la Eutonía, cuya definición indica que se trata de la búsqueda del tono *justo* en todas las circunstancias, puede encontrar su lugar en una reflexión a propósito de la Psicomotricidad. La definición de la Eutonía la sitúa de golpe en el corazón de las preocupaciones de la Psicomotricidad.

LA EUTONÍA DE GERDA ALEXANDER

El comienzo de la Eutonía se encuentra unido al interés de Gerda Alexander en el movimien-

to, ya que era profesora de rítmica Dalcroze y estaba obsesionada con la idea de una educación para el movimiento que no estuviese basada en la imitación; pensaba que debían enseñarse a los alumnos ciertas leyes básicas del cuerpo que les permitieran desarrollarse siguiendo su propio camino.

Por otra parte, y no menos importante, está el hecho de que graves problemas de salud en la juventud de Gerda limitaron de forma considerable su capacidad de movimiento, pero, lejos de disuadirla en su empeño, estos problemas le hicieron tomar conciencia de que usaba siempre demasiada energía. Surge así la idea de *economizar energía*.

Más adelante, sus observaciones y sus estudios la llevaron a desarrollar un conjunto de prácticas corporales que conocemos bajo el nombre de Eutonía.

Lo que Gerda Alexander buscaba era la adaptación del tono a cada actividad; la situación ideal se produce cuando una persona tiene una conciencia tan clara de cómo realizar determinada acción, que el nivel del tono se adapta de manera refleja al movimiento en cuestión. Pero esto sólo ocurrirá naturalmente si el organismo está libre de fijaciones o bloqueos musculares. Según Gerda Alexander, para vencer las perturbaciones, no basta suprimir las tensiones, sino equilibrar el tono de los músculos, el sistema nervioso y sanguíneo.

Es Alfred Bartusek quien propone a Gerda, en 1957, el término *Eutonía* (del griego *eu*= bien,

armonía, justo, y del latín *tonos*= tono= tensión), para traducir la idea de una tonicidad armoniosamente equilibrada y en adaptación constante, en justa relación con la situación o la acción que se va a vivir.

Aunque la Eutonía no se funda sobre un trabajo científico (en el sentido clásico del término) sino sobre observaciones que realizó sobre ella misma o sus alumnos, Gerda siempre se mostró interesada por los conocimientos y descubrimientos que se podían relacionar con sus experiencias. Uno de nosotros ha dedicado gran parte de su estudio a confrontar los descubrimientos de Gerda Alexander con los datos aportados por la psicología y la neurofisiología, intentando aclarar nociones claves que puedan darnos una idea de la relación de la Eutonía con la modificabilidad tónica.

En este sentido y de modo sintético podemos decir que numerosas experiencias corroboran que la respuesta alfa de un músculo (contracción fáscica, movimiento) está modulada por el bucle gamma (que según la ley de Henneman se activa con anterioridad), el cual conoce el estado de tensión del músculo, y sobre el que actúan las estructuras nerviosas centrales. Esto puede explicar la necesidad de actitudes preparatorias de la acción (lo que Wallon denominaba la *acomodación motriz*).

En esta dirección apunta el trabajo que se realiza en Eutonía. A través de las consignas se propone a los alumnos la vivencia de diferentes estados tónicos, desde la relajación, la distensión (llamada en Eutonía *tono pesado*) hasta estados de tono más alto (*tono ligero*). A diferencia de otros métodos, se trata de evitar toda sugestión: las sensaciones que experimenta cada alumno de Eutonía no son sugeridas en la presentación de las consignas de trabajo; no existe determinismo y las vivencias de los alumnos pueden ser radicalmente diferentes en función de su historia personal, de sus circunstancias, presentes en el momento de trabajo.

El objetivo de este artículo no es el de profundizar en estos aspectos, sin duda interesantes. Para quienes se interesen por el tema acon-

sejamos la lectura del artículo "El tono muscular y la eutonía", (Murcia, 1989) así como las notas a la traducción francesa del libro "Conversaciones con Gerda Alexander" de Violeta Hemsy de Gainza (1985, 1997).

Cualquiera que practique la Eutonía y reflexione seriamente sobre estas cuestiones puede plantearse el siguiente interrogante: el nivel tónico alcanzado, vivido en las sesiones de Eutonía, ¿puede ser transferido a continuación a otras situaciones, a todo movimiento? Si bien el tono es una de las condiciones previas de la postura y del movimiento, ello no debe llevarnos a la conclusión de que hay que trabajar sobre el tono para que la postura sea correcta y la motricidad sea justa. Siguiendo a Wallon, lo consideramos más bien una solución dialéctica en la que el tono se afina a medida que la motricidad se ajusta realizando el proyecto del sujeto. Dicho de otro modo, el buen tono no sería previo a la postura y el movimiento, sino posterior.

Lo que podemos suponer, con una gran base experiencial, es que la Eutonía contribuye a desarrollar la conciencia corporal, la observación propioceptiva de los diferentes estados tónicos, lo cual es una gran ventaja a la hora de adaptar la tonicidad a la actividad concreta. El cuerpo se familiariza, a través de las consignas de la Eutonía, con estados de armonía y equilibrio tónico, con esas cualidades de fluidez, que estarán presentes en el proyecto de acción, en la anticipación motriz, cada vez que el sujeto desea afrontar una situación o actividad. En palabras de la propia Gerda Alexander: "La Eutonía propone una búsqueda adaptada al mundo occidental, que ayuda al hombre de nuestro tiempo a alcanzar una conciencia profunda de su propia realidad corporal y espiritual en auténtica unidad. Le invita a profundizar en este descubrimiento de sí mismo, no retirándose del mismo, sino mediante una ampliación de su conciencia cotidiana por la cual liberará sus fuerzas creativas, con un mayor ajuste a todas las situaciones de la vida y un enriquecimiento permanente de su personalidad y de su realidad social" (Alexander, 1977; Murcia, 1983).

Con frecuencia, se ha situado a la Eutonía entre las técnicas de relajación y, si bien es cierto que algunas consignas de Eutonía generalmente provocan estados de distensión muscular, de descenso tónico, existen diferencias notables con los métodos de relajación conocidos. No debemos olvidar que, como para la Psicomotricidad, el objetivo de la Eutonía es el movimiento voluntario, el *movimiento eutónico*, que se obtiene cuando los músculos están en un tono óptimo, es decir, cuando la relación contracción tónica/contracción fásica es armoniosa. En este sentido, Gerda Alexander vio que el hacer las cosas de manera relajada era una necesidad, ya que, cualquier movimiento que hacemos requiere cierta cantidad de energía. La idea de hacer trabajar solamente los músculos directamente involucrados en el movimiento mientras los demás permanecen relajados es, para Gerda Alexander, equivocada: los músculos relajados tienen un tono demasiado bajo y se vuelven pesados, dificultando la acción de los que trabajan.

Otra observación importante es que, en la relajación en general y a veces también en la Eutonía, mientras uno busca el tono pesado, la desconexión máxima, el nivel de vigilancia tiende a bajar igualmente, en ocasiones hay adormecimiento, las consignas se desvanecen, a veces, el sujeto se desengancha. En Eutonía, aunque sea difícil, intentamos mantener un nivel de vigilancia al mismo tiempo que baja el tono, para que el sujeto pueda dominar y sobre todo sentir, organizar en el plano sensorial, las sensaciones correspondientes a esta modificación del tono muscular. Consideramos que debemos tratar de obtener el dominio de la relajación en plena consciencia. Aquí, las intenciones difieren de otros métodos (entrenamiento autógeno, hipnosis,...) en los que el descenso del tono se utiliza precisamente para disminuir el nivel de consciencia habitual.

A través de esta rápida caracterización de la Eutonía quizás sea más fácil comprender por qué cuando hablamos de ella no estamos tan lejos de la Psicomotricidad y de lo que autores como Wallon o Ajuriaguerra aportaron para su fundamentación.

¿PUEDE CONCEBIRSE LA EUTONÍA COMO UNA FORMA DE PSICOMOTRICIDAD PARA LOS ADULTOS?

Seguramente una gran parte de las personas que se interesan por la psicomotricidad son profesionales de la educación o, por lo menos, personas que trabajan con niños. Como tales, cuando oímos hablar de práctica psicomotriz enseguida se nos impone una representación mental: un aula o una sala de trabajo con cuerdas, aros, telas, tacos de madera, etc. y uno o varios niños desarrollando un proyecto de juego. Nos podemos preguntar si la Eutonía tiene cabida en este ámbito. Ciertamente, gran parte del trabajo en Eutonía exige un gran nivel de concentración, capacidad para permanecer un tiempo considerable en determinadas posiciones y, en definitiva, una madurez poco habitual en los niños. De todos modos, a partir de los 8-9 años se les pueden proponer algunas consignas de trabajo adaptando el lenguaje y los tiempos de trabajo a sus posibilidades. En este sentido, hemos tenido algunas experiencias de trabajo con niños muy interesantes. Pero, sin duda, nos encontramos ante un tipo de práctica dirigida a los adultos por lo que, en ocasiones, hemos oído decir de la Eutonía que ésta es la *psicomotricidad de los adultos*.

No es nuestro deseo crear confusión al equiparar dos disciplinas netamente diferenciadas y con un estatus propio sino mostrar, tan sólo, los puntos de confluencia que pueden situar a ambas en el mismo ámbito de discusión, es decir, la relación existente entre cuerpo y psique, que posee un vehículo de expresión privilegiado: el tono muscular.

Por otra parte, aunque la mayoría de las definiciones de Psicomotricidad no limitan la edad de los sujetos susceptibles de ser destinatarios de una intervención psicomotriz, es bien cierto que las investigaciones y experiencias con personas en tramos de edades diferentes a la infancia son muy escasas y poco conocidas. Es aquí donde consideramos que la Eutonía viene a llenar el vacío existente.

Así, la Eutonía ha tenido un gran eco, sobre todo en otros países, en la formación de los

deportistas de alto nivel, entre los profesionales de la danza, el teatro, la expresión corporal, la música... y, en definitiva, en aquellos que, de un modo especial, precisan de su cuerpo como herramienta de trabajo. Tal vez por ello se haya considerado la Eutonía como una *técnica* ligada a estos ámbitos profesionales. En nuestra opinión, se trata de un lamentable reduccionismo ya que, ¿quién puede prescindir de su cuerpo en las actividades (profesionales o no) de su vida cotidiana?

Otro campo de desarrollo importante de la Eutonía es el de la actividad terapéutica con sujetos que presentan patologías muy diversas y con distintos grados de afectación en su motricidad. Pensamos que ésta es una aplicación que reta a los eutonistas a desarrollar un importante trabajo de investigación.

En definitiva, cualquier persona puede beneficiarse de un trabajo en Eutonía, para la cual no se precisan unas aptitudes especiales sino tan sólo una actitud de búsqueda paciente de la propia realidad corporal en estrecha relación con la vida psíquica del sujeto, con su historia personal. Este es un proceso de duración ilimitada, pues no existe una meta, un nivel de dominio objetivable, definido a priori. Cada experiencia en Eutonía, a partir de consignas idénticas, es siempre diferente permitiendo al sujeto enriquecer progresivamente el conocimiento de sí mismo y conseguir un desarrollo óptimo de sus posibilidades de interacción con los otros y con los objetos.

Estas formulaciones no están tan lejos de definiciones de la Psicomotricidad como la que se propone en el perfil del psicomotricista al afirmar que la Psicomotricidad es una disciplina científica que actúa en los ámbitos terapéuticos y educativos procurando informaciones de carácter senso-perceptivo-motriz que favorecen el desarrollo del psiquismo y la funcionalidad del sujeto (Berruezo, 2000).

Es la especificidad de sus contenidos y de los medios que se proporcionan lo que le confiere un estatus propio.

RELACIÓN ENTRE ALGUNOS ASPECTOS DEL TRABAJO PSICOMOTOR Y LA PRÁCTICA EN EUTONÍA. APORTACIONES DE LA EUTONÍA.

Con frecuencia, la práctica de la Eutonía nos ha permitido vivenciar y tomar conciencia de aspectos que estaban presentes en las propuestas de intervención que, como psicomotricistas, realizábamos en las sesiones de trabajo con niños.

Sin duda, las que a continuación exponemos, no agotan las relaciones posibles entre ambas disciplinas, pero nos parecen suficientes para mostrar el paralelismo existente.

Pensamos que no es necesario volver a repetir lo que fundamenta y define la práctica de la eutonía –la modificabilidad tónica, la búsqueda del tono justo adaptado a cada situación–, lo que puede constituir el punto de confluencia entre Eutonía y Psicomotricidad.

Explícita o implícitamente, en las propuestas de trabajo psicomotor pedimos al niño que elabore un proyecto de juego, que anticipe las acciones que va a realizar y que ajuste su tono, su motricidad, al servicio de ese proyecto. H. Wallon (1934), a quién tanto debe la Psicomotricidad, decía al respecto: “El tono es el tejido del que están hechas las actitudes y las actitudes están en relación, por una parte, con la acomodación o espera perceptiva y, por otra, con la vida afectiva”. “El tono acompaña al movimiento, dándole el sostén necesario para su progresión regular, en la dosis exacta que pueden exigir las resistencias encontradas. Extendido por todo el conjunto del cuerpo, asegura en él el equilibrio necesario para la ejecución de cada gesto, realizando la actitud (ya sea estática o móvil) que corresponde a las diferentes fases del acto. Así, no hace más que ser el soporte del movimiento que se efectúa preparando su continuación, teniéndolo en potencia, y este rol puede convertirse en exclusivo del movimiento mismo. De este modo, sustituye en él a la inmovilidad, pero una inmovilidad a veces llena de tensiones musculares, como puede ser la del corredor cuando la señal de salida está a punto de darse. La velocidad, el vigor del gesto a realizar, son en este

instante como resortes; su forma ya está dibujada por el reparto del tono en el aparato muscular”.

Gerda Alexander llegó a idénticas conclusiones a partir de su experiencia, guiada por su excelente intuición. Más tarde, cuando conoció la obra de Wallon, ésta vino a confirmar sus descubrimientos. De este modo, Gerda proponía a sus alumnos trabajar a partir de la *intención de movimiento*, así como la realización de micro-movimientos. Sus consignas invitaban a tomar conciencia de las modificaciones tónicas que el sujeto podía experimentar cuando, a partir del reposo, se representaba una acción y se preparaba para iniciarla. De modo análogo, proponía realizar movilizaciones muy pequeñas, de amplitud mínima, y observar el tono de los músculos de las zonas implicadas y del resto del cuerpo, como unidad. Esta toma de conciencia permitía al sujeto, según su hipótesis de trabajo, preparar y equilibrar su tono muscular para la realización de esos movimientos (con amplitud normal), sin un gasto inútil de energía.

El desarrollo de la conciencia corporal, la construcción de la imagen del cuerpo y del esquema corporal, son objetivos de trabajo con los que los psicomotricistas estamos familiarizados y que están presentes también en la práctica de la Eutonía. La expresión “lleven su atención hacia...” o “tomen conciencia de...(tal o cual parte del cuerpo)”, la encontramos en todas las consignas de Eutonía. Así, en los *inventarios* se propone a los alumnos que tomen conciencia de las partes del cuerpo que tocan el suelo, que están en contacto con diferentes objetos (la manta, las castañas, las cañas de bambú, los troncos de madera, etc.), con el cuerpo del otro, o bien tomar conciencia de los huesos, de las masas musculares, de la piel, etc... A lo largo del tiempo, los alumnos de Eutonía que tienen una práctica regular, desarrollan enormemente (en el mejor de los casos) esta conciencia corporal. Normalmente, después de una sesión de trabajo, Gerda Alexander proponía a sus alumnos que representasen gráficamente o que modelasen su cuerpo o las partes aludidas en las consignas de trabajo. Se han podido observar gran-

des diferencias entre las primeras representaciones de un alumno y aquellas que realizó varios meses después de un trabajo regular en Eutonía, lo que nos hace suponer que existe una modificación importante de su imagen corporal.

Las consignas de Eutonía son una invitación permanente para desplegar nuestra capacidad perceptiva: propioceptiva y viscerosceptiva, a través de los *inventarios* mencionados anteriormente, pero también exteroceptiva, a través del *contacto* con los objetos, con el espacio, con el cuerpo del otro.

La noción de *contacto* es clave en Eutonía, diferenciándose del tacto. En palabras de Gerda Alexander: “al usar el tacto, uno se mantiene dentro de la periferia, pero con el contacto la energía sale del límite exterior del propio cuerpo y pasa a un objeto o a otro cuerpo. Lo que caracteriza al contacto es un intercambio activo y consciente que se establece con uno mismo, con un objeto o con otra persona cuando la atención es dirigida más allá de los límites del propio cuerpo” (Hemsey, 1985, 57). Para ejemplificar esta noción de *contacto* pensemos en la experiencia que todos podemos hacer cuando *pinchamos* un alimento y decimos si está o no cocido. Esto es el *contacto*. Nuestra atención no está ya en la mano, en los dedos, sino en lo que el objeto que la prolonga está tocando, pudiendo percibir sus cualidades de textura, dureza, consistencia,... En Eutonía se trabaja el contacto de diversas maneras, con la hipótesis de que al establecer contactos centrífugos (hacia el exterior), se produce una descarga de energía que, en el caso de existir tensiones en el organismo, contribuye a restablecer el equilibrio tónico. Pero también se realizan contactos centrípetos (hacia el interior), que permiten conservar y aumentar la energía cuando el nivel energético de una persona es muy bajo; en este caso, se parte del objeto o superficie tocada y se dirige la atención hacia el interior del cuerpo en las zonas tocadas.

Podría dedicarse un artículo completo al tema del contacto, pero nuestro interés al exponer lo que caracteriza esta noción es el de acercar los principios de la Eutonía a aquellos que no la conocen.

Estos dos aspectos tratados en los párrafos anteriores (conciencia corporal, percepción) son trabajados por los psicomotricistas con la intención de contribuir al desarrollo madurativo del niño a través de intervenciones educativas o terapéuticas. Sin discutir la importancia decisiva de este tipo de intervenciones en edades tempranas, en las que la plasticidad del sujeto es mayor, me parece que son *construcciones* permanentes del ser humano en interacción con su entorno y, como tales, son siempre susceptibles de modificaciones. Por lo tanto, creo que es interesante trabajar en esta dirección a cualquier edad.

En la formación como psicomotricista y posteriormente en la práctica profesional, consideramos un aspecto destacable el trabajo sobre la columna vertebral, como eje corporal en torno al cual se organiza la postura y la motricidad, lugar de referencia que permite la toma de conciencia de la unidad corporal.

Paralelamente, en Eutonía, el *transporte* y la *conciencia de los huesos* (sobre todo de la columna) son principios y contenidos de trabajo que vertebran gran parte de nuestra práctica.

Por *transporte* entendemos el flujo de las fuerzas antigravitatorias a través de la estructura ósea de la columna vertebral, desde los pies hasta el atlas, que no es otra cosa que el reflejo postural, que endereza la columna llevándola a una posición normal, sin necesidad de utilizar los músculos exteriores para sostener el tórax, el cuello y la cabeza. Gerda Alexander llegó a este descubrimiento a partir de movimientos de balanceo, que le permitían experimentar esta inervación refleja de los músculos profundos, base de la postura y de la fuerza, así como tomar conciencia de la importancia de la estructura ósea para la correcta distribución del peso y el uso de la cantidad exacta de energía para cada movimiento. Por lo tanto, cuando en Eutonía se habla de experimentar el *transporte*, lo que se pide es la toma de conciencia de esta organización refleja que nos da postura y equilibrio. A continuación, podemos utilizar esta sensación en los empujes, los movimientos, y en diferentes posturas (sentados, de rodillas, de pie), según el mismo principio; nuestra acción debe volverse hacia el *dejar*

producirse, por tanto, evitar los bloqueos, endurecimientos, dejar la respiración libre, sentir la unidad pies-manos, la libre circulación.

Para practicar la experiencia del transporte, Gerda Alexander comenzaba por realizar vibraciones sobre los huesos, con lo cual se adquiere mayor conciencia de la estructura ósea. Neurológicamente hablando, no es posible sentir el interior de los huesos, pero sí se pueden percibir las articulaciones a través de los mecano-receptores. El alumno debe aprender a sentir y ubicar los puntos en los que se detienen las vibraciones a causa de las tensiones o de una mala colocación de las vértebras. Este trabajo nos permite *desarmar los bloqueos* y *homogeneizar* el tono muscular a lo largo de la estructura ósea.

Lo que Gerda Alexander pensaba es que uno puede trabajar y moverse con mayor economía de esfuerzos cuando existe conciencia del movimiento de los huesos, en vez de utilizar exclusivamente la fuerza muscular. Al trabajar pensando en los huesos afectamos a los músculos conectados con ellos (musculatura tónica) y todos los músculos vinculados a esos huesos obtendrán un tono parejo, justo, condición óptima para el movimiento.

En nuestra opinión, aunque para realizar determinados movimientos se comprueba que algunos grupos musculares, correspondientes a las zonas implicadas en la acción, poseen un nivel tónico diferente al resto del cuerpo, cuando este nivel es el *justo*, lo que el sujeto experimenta, su vivencia subjetiva, es el de una armonía y fluidez, que son lo que a Gerda Alexander le lleva a hablar de *homogeneidad tónica*, en el sentido de que no existen tensiones innecesarias que rompan la *melodía cinética* (Wallon), sino un equilibrio entre contracciones tónicas y fásicas.

Nuestra doble formación (como psicomotricistas y eutonistas), nos permite vincular los principios de la Eutonía, las enseñanzas de Gerda Alexander, con las obras de Wallon y de Ajuriaguerra, en las que se funda la psicomotricidad actual. Saber que cuando los psicomotricistas hablamos de *melodía cinética* no estamos tan lejos del fin perseguido por Gerda

Alexander: el *movimiento eutónico*, ya que: "músculos tónicos y fásicos están en juego y el movimiento justo, armonioso, eutónico, sólo se realizará cuando estas dos funciones en sinergia, alcancen un cierto grado de armonía; *tonus* y *clonus*, para retomar los términos de Wallon, están permanentemente en actividad, sobre todo en el movimiento. En las patologías, al igual que en los movimientos no aprendidos (que aún no son habilidades), vemos estas disarmonías que afectan al resultado... Toda definición del movimiento eutónico reside en la realización de esta "melodía cinética", en esta justa relación de las dos funciones tónica y fásica, relación de intensidad, de ritmo y relación topológica. El movimiento es eutónico cuando estas diversas relaciones y sinergias son lo que deben ser en la optimización del movimiento, sin contracción inútil, ni demasiado larga ni demasiado corta, ni demasiado ni poco intenso, y ello en el momento en que es necesario" (Murcia, 1997, 180-181).

LA CONCEPCIÓN PEDAGÓGICA Y TERAPÉUTICA EN EUTONÍA.

Para finalizar esta breve caracterización de la Eutonía a través de la cual hemos resaltado los puntos comunes con la práctica psicomotriz, nos parece importante referirnos a su concepción pedagógica y terapéutica.

Puesto que en Eutonía se persigue un movimiento que sea expresión de la persona que lo produce, una creación permanente, el modelo pedagógico que la acompaña, coherente con este objetivo, se basa en la autonomía de la persona, en enseñar a las personas a ser independientes. El eutonista no es un *gurú*; cada uno es su propio *gurú*. La responsabilidad del trabajo recae sobre cada individuo y el eutonista sólo muestra el camino para que cada cual haga sus propios descubrimientos.

La formación del eutonista no concluye tras cuatro años de estudios, sino que es un proceso de construcción permanente que apunta a la maduración del ser humano, tarea que nunca se agota.

En Eutonía nunca existen dos experiencias iguales, aunque la consigna sea formulada en términos idénticos. Cada vivencia es única, construcción singular del sujeto implicado en un momento igualmente único e irrepetible.

Por ello, aún en un tratamiento de Eutonía, no existe el paciente, sino el alumno. El concepto de alumno define así una relación en la que el sujeto es considerado en sus posibilidades de crecer, crear, aprender, desarrollarse, capaz de valerse de sus propios recursos, de *buscar* el camino de su curación.

La relación entre el eutonista y los alumnos está basada, pues, en la confianza y el respeto mutuos, en la aceptación del otro, con sus reacciones y manifestaciones que no son ni buenas ni malas, sólo de quien las vive, por lo que deben quedar libres de juicios e interpretaciones. El profesional no es un modelo a ser imitado; más aún, como ya dijimos, en Eutonía no se habla de la obtención de unos resultados a partir de una consigna, no ha de haber inducción y se intenta evitar, en todo lo posible, la sugestión a partir de la palabra. Por ello tampoco hay correcciones directas, ya que el objetivo de la clase es tomar conciencia; cuando es necesario se subrayan, a través de las consignas, los aspectos sobre los que hay que poner especial atención.

A este respecto "podemos encontrar ecos de la actitud rogeriana, pero también de la posición del psicoanalista, sin decir (lejos de esto) que el tratamiento en Eutonía es un psicoanálisis. Tan sólo estar en esta relación con el otro donde se trata de dejarle crecer solo, de manera independiente. No invadirle, estar cerca de él, pero en el exterior. Se puede formular la hipótesis de que es esta actitud, bien encarnada, la que permite el trabajo corporal tal y como lo deseaba Gerda Alexander" (Murcia, 1997, 181). A esto llamaba Gerda, en la jerga de su escuela, *neutralidad*, tan importante para ella en todas las consignas en las que se establece un contacto con el otro.

Esta neutralidad supone la capacidad para entrar en contacto con el otro, para orientar hacia él su percepción sin perder, al mismo tiempo,

po, la propia percepción (su espacio interno, su propio contacto con el suelo, etc...). Esto último desarrolla en el eutonista un cierto estado tónico y emocional (pues toda intención tiene su equivalente somático), que Gerda Alexander llama *neutro*, en función del cual, el cuerpo del alumno, en contacto con el eutonista, responde inconscientemente. Supone, así mismo, respetar el espacio del otro, sin invadirle; sobre todo en los tratamientos, esto toma especial importancia para evitar que el alumno pueda sentirse cada vez más débil en sus propias reacciones. El eutonista debe estimularle para procurar que esté siempre activo. En referencia a Reich, Gerda Alexander afirma respecto a los tratamientos: "No hay que destruir las defensas de un alumno antes de haberle permitido probar su capacidad para estar parado sobre sus propios pies" (Hemsey, 1985, 131). Y esto, tanto en sentido literal como figurado.

Una vez más, encontramos aquí resonancias de la práctica psicomotriz, (tal y como la entendemos), del rol que el psicomotricista asume en su intervención educativa o terapéutica. Más allá de escuelas y tendencias, creemos que al psicomotricista se le confiere la tarea de proporcionar estímulos y crear las condiciones (espacio-temporales) a partir de las cuales el sujeto ponga en juego sus potencialidades, su ser concebido como unidad indisoluble cuerpo/mente que se expresa en cada gesto, en cada movimiento, en cada palabra que los acompaña, y ello en una relación de confianza mutua. No se trata de *modelar* o configurar un tipo de persona *sacando lo que sobra* o *poniendo lo que falta*; aceptar al otro en su singularidad es el requisito previo que le permitirá tomar conciencia de su realidad personal y ampliar sus posibilidades de desarrollo a través del intercambio activo con su entorno.

Aún en el tratamiento de la patología, los síntomas, las defensas, están llenos de significado y deben ser aceptados y comprendidos, en la medida de lo posible, como una expresión del ser del sujeto, susceptible de sufrir modificaciones. Es el propio sujeto quien se desembaraza de sus síntomas cuando éstos pierden

la significación que los mantenía vivos, cuando descubren, de la mano del terapeuta, otros cauces de expresión y cuando recuperan la confianza en las propias posibilidades.

LA EUTONÍA EN LA FORMACIÓN DEL PSICOMOTRICISTA

Las explicaciones precedentes nos permiten llegar a la conclusión de que la práctica de la Eutonía no sólo tiene cabida, sino que realiza importantes aportaciones a la formación del psicomotricista, que hace de la comunicación corporal, del *diálogo tónico*, instrumentos de su quehacer diario, como educador o como terapeuta.

Para el psicomotricista, que establece una relación desde su tono al tono de su *partenaire*, desde su espacio corporal al espacio del otro, pueden tomar una significación especial los principios de neutralidad y contacto definidos por Gerda Alexander y anteriormente comentados. De este modo, la Eutonía proporciona una vía para desarrollar la actitud del profesional en Psicomotricidad, coherente con los modelos teóricos (científicos y filosóficos), con las concepciones acerca del desarrollo que la sustentan: actitud de respeto y confianza en el otro, en sus posibilidades, actitud de colaboración, proporcionando al otro la estimulación necesaria para construir su personalidad, expresada en las interacciones que establece con el mundo de los objetos y de las personas.

Sabemos que en la formación del psicomotricista no bastan los contenidos teóricos y los repertorios de actividades. Al psicomotricista se le exige un elevado grado de disponibilidad corporal, de adaptación tónica al tipo de interlocutor con el que trabaja y al tipo de actividad y de comunicación que establece con él en un momento determinado. Para esto no hay recetas; tan sólo trabajo y más trabajo, años y años de experiencia. Para un psicomotricista, la práctica de la Eutonía, la toma de conciencia de las propias tensiones, de los diferentes estados tónicos y, en definitiva, de la realidad corporal, pueden enriquecer sustancialmente el modo de enfrentar las sesiones de Psicomotricidad, permitiendo una presencia más consciente, una mayor *autenticidad* en la relación y una cre-

ciente comprensión del lenguaje corporal, sobre todo en su expresión tónica.

Por supuesto, además de esto, la Eutonía nos sugiere ricas estrategias y formas de intervención sobre el tono muscular que la constituyen en una *técnica* (aunque este término no sea acertado) de mediación corporal adecuada para la edad adulta y orientada no sólo al tratamiento de las patologías sino, ante todo, a objetivos de autoconocimiento y desarrollo personal.

Queremos insistir una vez más en la consideración de la Psicomotricidad y la Eutonía como prácticas bien diferenciadas que, no obstante, poseen muchos elementos comunes y una fundamentación científica similar, a pesar de que, como ya se ha dicho, la práctica de la Eutonía no se deriva de un modelo científico, de un determinado marco epistemológico, sino que se apoya sobre la intuición y la larga experiencia de su creadora. Más tarde, los conocimientos aportados por las neurociencias y la psicología vinieron a validar sus descubrimientos.

Sin duda, el mejor modo de mostrar la Eutonía no es un artículo, sino la invitación a participar en sesiones de trabajo sobre los aspectos comentados.

La inclusión de la Eutonía en la formación del psicomotricista, aunque pueda parecer una idea descabellada o muy audaz, cuenta ya con entidades pioneras que han recogido la iniciativa. Sin ir más lejos, la A.P.E.E. (Asociación de

Psicomotricistas del Estado Español) ofrece a sus asociados la posibilidad de asistir a cursos de fin de semana celebrados en Madrid y animados por Raymond Murcia. Ellos, mejor que nadie, pueden comprender el significado de este artículo.

Así mismo, en Vigo, el Instituto Gallego de Psicomotricidad y Relajación incluye en su programa de formación en Psicomotricidad módulos de iniciación a la Eutonía, valorados muy positivamente por los alumnos que, con frecuencia, manifiestan su deseo de proseguir con esta práctica.

Son dos ejemplos que ponen de manifiesto que los psicomotricistas, en el amplio espectro de sus intereses de formación permanente, contemplan la Eutonía como una práctica enriquecedora.

En España, el Instituto Internacional de Eutonía, asociación civil con sede en Vigo, canaliza las actividades de un grupo ya veterano en la Eutonía (seis años de trabajo lo avalan). Existe un interés común de difundir la Eutonía y de transmitir el entusiasmo del grupo, que ha permitido la organización de numerosos cursos, que ha permitido mantener activo un Seminario Permanente que se reúne con regularidad (una vez por semana) para trabajar en las consignas de Eutonía y, este es el próximo reto, iniciar un ciclo formativo de cuatro años para la obtención del diploma en Eutonía.

BIBLIOGRAFÍA:

ALEXANDER, G. (1979), *La eutonía*. Buenos Aires: Paidós.

ALEXANDER, G. (1977), *Le corps retrouvé par l'eutonie*. Ed. Tchou.

BERRUEZO, P.P. (2000), Hacia un marco conceptual de la psicomotricidad a partir de su práctica en Europa y en España. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, núm. 37. pp.21-33.

BRIEGHEL-MÜLLER, G. (1972), *Etonie et relaxation. Détente corporelle et mentales*. Ginebra: Delachaux et Niestlé.

DIEGELMAN, D (1976), *La eutonía de Gerda Alexander*. Buenos Aires: Paidós.

HEMSY, V. (1985), *Conversaciones con Gerda Alexander*, Buenos Aires: Paidós.

MEUNIER FROMENTI, J. (1989), *Etonie et pratique corporelle pour tous*. Paris: Le courrier du livre.

- MURCIA, R. (1982), La eutonía de Gerda Alexander. *Psicomotricidad, Revista de Estudios y Experiencias*, nº 42, 15-21.
- MURCIA, R. (1989), Le tonus musculaire et l'Eutonie. *Journées d'étude et de reflexion. Idet Arbresle*. pp. 23-31.
- MURCIA, R. (1997), *Entretiens sur l'eutonie avec Gerda Alexander*, Paris: Dervy.
- VISHNIVETZ, B. (1994), *Eutonía. Educación del cuerpo hacia el ser*. Buenos Aires: Paidós.
- WALLON, H. (1934), *Les origines du caractère chez l'enfant*. Paris: PUF
- WALLON, H. (1942), *De l'acte à la pensée*. Paris: PUF

RESUMEN:

Se presenta la Eutonía ligada a la Psicomotricidad en su interés por el movimiento y por su preocupación por el tono, la postura y la construcción del esquema corporal, elementos nucleares del pensamiento psicomotor, a partir de las ideas de Wallon y Ajuriaguerra. Se hace un recorrido por las nociones más importantes de la Eutonía y sobre sus posibilidades educativas y terapéuticas, para terminar proponiendo la incorporación de la Eutonía a la formación personal del psicomotricista.

PALABRAS CLAVE:

Eutonía, tono muscular, postura, conciencia corporal, psicomotricidad.

ABSTRACT:

In this article the Eutonic Work is presented linked the Psychomotor Therapy in its interest for the movement and for its concern for the tone, the posture and the construction of the corporal outline, nuclear elements of the psychomotor thought, starting from the ideas of Wallon and Ajuriaguerra. A journey is made by the most important notions in the Eutonic Work and envelope its educational and therapeutic possibilities, to finish proposing the incorporation from the Eutonic Work to the personal formation of the Psychomotor Therapist.

KEYWORDS:

Eutonic work, muscular tone, posture, corporal conscience, psychomotor therapy.

DATOS DE LOS AUTORES:

Raymond Murcia es Etonista y Psicomotricista residente en Francia. Participa y supervisa la actividad de formación y práctica sobre Eutonía que se desarrolla en Vigo, en Madrid y Huesca (España), así como en Buenos Aires (Argentina).

M^a Ángeles Roca Martínez es Psicomotricista, Secretaria y Coordinadora de Formación del Instituto Internacional de Eutonía, con sede en Vigo (Pontevedra. España), miembro del equipo del Instituto Galego de Psicomotricidade.



Educación Psicomotriz - Educación del Movimiento. Experiencias en Sudamérica.

Psychomotor Education – Education of the Movement. Experiences in South America.

Klaus Miedzinski

INTRODUCCIÓN.

Quiero iniciar este tema introduciendo algunos aspectos significativos de la Educación Psicomotriz y la Educación del Movimiento. Estos apuntes forman parte de mis trabajos tanto teóricos como prácticos.

La psicomotricidad educativa tiene su fundamento en una visión amplia del movimiento. Existen diferentes definiciones de la psicomotricidad las cuales apuntan a las actividades motrices y al juego en sus efectos sobre el desarrollo físico-emocional equilibrado que son los que dan estímulos para la autoconfianza e inspiran alegría y aventuras. La realización de tales objetivos en la práctica por parte del profesor/psicomotricista exige experiencias, vivencias, intuición y creatividad en múltiples formas/campos del movimiento como son la educación física, los juegos, la danza, el ritmo y la música, el arte dramático, la acrobacia, el malabarismo...; más que unas *técnicas corporales* se trata del *arte del movimiento*, la capacidad de poder crear *mundos de movimiento* que ofrecen a los niños, jóvenes y adultos aventura, riesgo para elaborar en autonomía su propia personalidad. Además de adquirir conocimientos a través de actividades, formar sus propias experiencias sobre los efectos psicofísicos de los movimientos con respeto a las diferentes edades y capacidades de los niños, jóvenes, adultos y personas de la tercera edad.

Los diferentes enfoques teóricos dan pautas para demostrar con criterios científicos la la-

bor práctica. Los últimos trabajos, ideas e investigaciones centrados en la construcción de la personalidad registran el enfoque ecológico-sistémico. Un objetivo importante se ve en el fomento de la personalidad integral del niño sobre la base de una visión humana integral. Para la práctica de la psicomotricidad esto significa crear situaciones con vivencia significativas que estimulen al niño a adaptarse activamente a su entorno. En otras palabras hay que organizar (preparar) situaciones de movimiento atractivas para el niño.

Quiero invitar al lector a un viaje hacia la psicomotricidad en forma personal y con visiones poco comunes pero con los fundamentos y experiencias de un Profesor de Educación Física/Psicomotricista, teniendo un amplio campo del movimiento vivido en diferentes países con deportistas de gran capacidad (gimnastas, futbolistas), niños con problemas que viven al margen de la sociedad, grupos de familiares, deporte del ocio, grupos de la tercera edad, parques infantiles.

ANTECEDENTES.

En los años 70 inicié mi camino hacia la psicomotricidad participando en los seminarios del fundador de la Psicomotricidad Alemana Jonny Kiphard. La Psicomotricidad Alemana recién se iniciaba, fundando en 1976 la Asociación Alemana de Psicomotricidad. Por supuesto en ese tiempo no existía una formación oficial al nivel universitario. Todos éramos autodidactas con

mucho entusiasmo por la psicomotricidad tal como hasta ahora hemos aprendido con la práctica que nos mostró Jonny Kiphard. La práctica de Jonny Kiphard en este tiempo surgió en gran parte por su capacidad de crear movimientos y situaciones gracias a sus experiencias como payaso, artista en acrobacia, mago en el mundo del circo y como profesor de Educación Física. Los efectos positivos de sus trabajos en los niños con problemas psíquicos eran muy visibles y admirables. Mis propias experiencias en la gimnasia (Turnen), con acrobacia, algo de arte dramático, de payaso, fueron la base de la amistad y del intercambio de ideas que me unen con Jonny Kiphard. Él y Tilo Irmischer (actual presidente del Forum Europeo de Psicomotricidad) me invitaron a formar parte del equipo docente de la Asociación Alemana de Psicomotricidad. Teníamos bastante autonomía en los métodos dentro de nuestras tareas universitarias, terapéuticas o en las escuelas especiales, asistíamos a cursos, hacíamos intercambios de ideas y experiencias entre los colegas trabajando en diferentes campos y aspectos (terapia, educación, formación) de la psicomotricidad. Gracias a nuestros esfuerzos y nuestra lucha hoy día existe la carrera universitaria de psicomotricidad en las Universidades de Marburgo y Erfurt y en varias Universidades de Ciencias Aplicadas en Alemania. La psicomotricidad es materia obligatoria en la formación de los maestros y maestras de educación primaria, así como de las maestras de jardines infantiles en algunas regiones de Alemania. La psicomotricidad formó parte de la práctica en las organizaciones y las escuelas especiales en el área de trabajo social, en los clubes de gimnasia que practican gimnasia maternal y gimnasia infantil... En la formación didáctica/pedagógica de futuros profesores de Educación Física se han adoptado muchas ideas de la práctica psicomotriz. El uso de materiales didácticos creado en la psicomotricidad (pédalos, grandes telas, globos gigantes, tablas rodantes) se aplica en las clases de Educación Física. Actualmente hay un gran interés en estudios universitarios para obtener diplomas y certificados que posibiliten un trabajo adecuado en las diferentes instituciones.

En ese tiempo dictaba cursos en la Educación Física Infantil de Juegos y Gimnasia Infantil, Educación del Movimiento en la formación de maestras y maestros de las Escuelas Primarias en Alemania y en diferentes países de Sudamérica incluso trabajando como joven profesor en un colegio Alemán en Chile y en la Universidad San Marcos de Lima en Perú, todas estas experiencias y en la observación diaria del desarrollo del movimiento me ha llevado a concretizar mis propias ideas para crear los elementos, cuyo valor didáctico y la importante ayuda que suponen en la evolución del movimiento puedo comprobar hoy en día con mucho éxito. Era una lucha constante con las dificultades por falta de materiales didácticos, de espacios reducidos y grupos de alumnos numerosos; tenía que crear constantemente nuevas ideas de juegos, con materiales simples de poco costo; mejor dicho: era necesario seguir este camino sin cansancio con intuición e imaginación. El fundamento para vencer estas dificultades lo he conseguido en las clases suplementarias (sólo a un grupo de interesados) de profesores de gimnasia (grandes maestros de la gimnasia infantil Ohnesorge, Dickhut y Nikolai) en la Escuela Superior de Deportes en Colonia (Alemania). Estos profesores han dictado cursos en Argentina y Chile. Hasta hoy han dejado sus huellas en libros y programas argentinos de Educación Física las cuales han servido de base en muchos otros países de América Latina. Durante mis primeros cursos en Brasil y Perú conocí activamente la gimnasia rítmica con el gran maestro argentino Alberto Dallo –pionero de la gimnasia rítmica para hombres en Sudamérica (muy discutido en ese tiempo)– con mucha energía física y capacidad rítmica. Estos trabajos me dieron impulsos e inspiraciones. En Río de Janeiro dicté un curso junto a la profesora alemana Dra. Annemarie Seybold sobre temas de Educación Física y Educación Rítmica. La profesora Seybold es muy conocida en Sudamérica por su libro traducido al Español: "Principios didácticos en la Educación Física" (1976). Quiero destacar uno de los principios denominado *la práctica autodeterminada*: "el joven practica más activamente si puede determinar por sí mismo la meta de su ejercitación. Esto plan-

tea la exigencia de libre elección del objetivo" (Seybold, 1976, 31); y otro denominado *adaptación a situaciones reales*: "correr es una actividad, por cierto, pero *correr en el lugar* es una actividad carente de sentido, se convierte en ejercicio también sin sentido." (Seybold, 1976, 43).

CURSOS DE EDUCACIÓN PSICOMOTRIZ EN SUDAMÉRICA.

En los años 80 tuve varias invitaciones a Argentina, Chile y Brasil para dictar cursos de la psicomotricidad que recién se estaba encaminando en estos países. En mi primer viaje me acompañó mi amigo Dr. Georg Kesselmann. Él había trabajado con Kiphard en una clínica psiquiátrica de niños y participó en la elaboración del primer test de coordinación de movimientos de niños con problemas. Aprovechó su capacidad musical en sus clases en formas muy variadas de movimientos apoyados por el ritmo. El interés en estos primeros cursos era muy grande y los organizadores me invitaron para el año siguiente a dictar cursos en otras ciudades de Argentina, esto mostraba el interés que estas ideas iban desarrollando y al mismo tiempo se iban introduciendo en los métodos didácticos de la enseñanza escolar. Los contenidos de estos cursos en la práctica eran los aspectos de experiencias corporales, materiales y sociales con los juegos y actividades al respeto del esquema corporal, de orientación espacial, del equilibrio, de relajación, de destrezas. Los cursos realicé bajo los siguientes módulos didácticos-metódicos:

- orientación hacia la emoción y la personalidad (en vez de una orientación al rendimiento, orientación según diferentes síntomas)
- orientación en procesos (en vez de orientación en resultados)
- situaciones abiertas, libres con un ambiente para actuar, probar, experimentar, tratar, encontrar, descubrir, inventar, variar, improvisar –resolver problemas–.

Los enfoques teóricos se orientaban según los diferentes trastornos y problemas de la motricidad, teorías de aprendizaje motriz. Recién estaba elaborando el *taller del movimiento* con

investigaciones didácticas para la escuela de enseñanza básica. Mi orientación teórica la tomé de las teorías de percepción como la teoría de la gestalt (buena forma), trabajos de Gibson (*affordances* –exigencias, estímulos del entorno–), Lewin (teoría del campo), además me ayudaron las obras de Fröbel y Montessori. En el curso de psicomotricidad en 1984 en la Universidad de Recife en Brasil presenté mis primeras ideas del taller del movimiento. Para esta presentación prepararon los profesores un escenario con neumáticos, tablas y bloques de madera, cajones y sillas e invitamos a un grupo de niñas y niños. Después de unas pocas indicaciones sobre el uso de los materiales los niños empezaron a construir sus sendas de equilibrio, sus construcciones para realizar saltos, sus puentes para gatear... y muchas otras formas sin más intervención que la de un profesor, en una *libertad creadora* –una interacción autónoma del niño con este entorno preparado para sus actividades motrices/lúdicas–.

El trabajo práctico se realizó en gran parte por temas globales integrativos (a base de pequeñas historias) del movimientos como *el circo, monumentos de la ciudad, cruzando la selva*. En Recife invitamos al curso a niños de la calle para que ellos nos mostraran su destreza en el uso de los neumáticos, empujándolos con un palo largo haciendo curvas, pasar por obstáculos, mostrando destrezas y creatividad en sus movimientos. Este fue un ejemplo de cómo observar a los niños en su entorno para aumentar la capacidad de elaborar nuevos campos del movimiento, conseguir inspiraciones y creatividad....

En este tiempo hubo ciertas críticas y discusiones en el entorno de la psicomotricidad por parte de profesores de Educación Física en Argentina a causa una práctica unilateral de la psicomotricidad basada sólo en la literatura francesa que exige formas bastante rígidas, monótonas de ejercicios de marcha –una práctica dirigida–. La Educación Física Infantil en este tiempo ya tenía una práctica motivadora, de juegos y actividades muy variadas.

Resumiendo estas experiencias de los cursos en Sudamérica, doy gracias al gran entusiasmo, a las actividades creadoras, espontáneas

y a los intercambios con colegas, estudiantes, profesores sudamericanos y a los niños que me ayudaron a enriquecer mis trabajos en Alemania.

NUEVAS FORMAS DE EDUCACIÓN PSICOMOTRIZ: Laboratorio (taller) del movimiento. Taller Didáctico.

Los apartados anteriores apuntaron trabajos, ideas, cursos del tiempo pasado. Con el *laboratorio del movimiento* quiero describir un trabajo que empecé hace casi 20 años y que gracias a la gran variación de aplicaciones y a la elaboración de ideas creativas, infinitas hasta hoy día estoy aumentando, profundizando esta labor. El concepto se formó paralelamente con la introducción de nuevas formas y currículos para los estudios de Educación Física en el Instituto de Ciencias de Deporte de la Universidad de Braunschweig. Mi amigo y profesor-guía el catedrático Dr. Gerd Landau inició el *taller didáctico* –un ramo nuevo de investigaciones didácticas– empezando con un amplio análisis de los mundos (campos, materiales, reglas...) del deporte y las necesidades motrices de niños, jóvenes, adultos, ancianos... Uno de los fundamentos teóricos era el *pensar y hacer*, reflexiones de la teoría sistémica, es decir de reconocer los contextos del sistema del deporte mismo, como la tendencia de selección, de especialización e instrumentalización. En consecuencia de estos conocimientos crear, planificar, construir, elaborar otros mundos del movimiento y descubrir la propia capacidad de crear, inventar nuevas destrezas, nuevas técnicas del movimiento, tener alegría y satisfacción en los experimentos prácticos. Esto significa: hacer disponible, manejable, las instalaciones, espacios, canchas, los implementos y aparatos para los mismos practicantes. Hacerles entender que el medio ambiente no depende de un reglamento fijo, más bien deja espacio, oportunidades para innovaciones, transformaciones según los deseos, necesidades propias de los usuarios. Un ejemplo que presentamos en la práctica durante el congreso mundial «Deporte y atletismos para todos» en 1993 en Stuttgart (Alemania) muestra las grandes variaciones de correr, saltar y lanzar con implementos creados por estudiantes: correas

elásticas para impulsar las carreras, pequeños trampolines para los saltos, discos gigantes para lanzar y muchos otros elementos.

Otro sector práctico de elaborar materiales y espacios atractivos para los niños era el invento del laboratorio del movimiento como un continuo proceso para ofrecer a los niños (especialmente preescolar y primaria) un área de movimiento donde ellos pueden construir su propio mundo con elementos preparados y seleccionados adecuadamente para estimular más la fantasía y la creatividad en el movimiento individual y en grupos. Estos elementos de construcción son por ejemplo: tablas de maderas, bloques grandes de madera, cilindros, neumáticos, cajas de madera, cubos grandes (50 cm de lado) elaborados de espuma (envueltos con telas) y otros más. Este proyecto se basa en el ejemplo de la caja de construcción con elementos pequeños de madera (cubos, bloques, cilindros...) del pedagogo alemán Fröbel (fundador del Kindergarten). Por el peso y tamaño de los elementos los niños tienen que esforzarse físicamente para levantar, transportar y colocar tales elementos y construir su mundo propio del movimiento.

Las construcciones de los niños pueden ser: balancín, puentes, rieles, resbalines y más adelante se construyen cochecitos, botes, techos, casitas, etc. De esta forma practican los movimientos elementales: equilibrio, saltar, subir, escalar, rodar... Esto significa una confrontación activa con el entorno con la oportunidad de conseguir experiencias y conocimientos en el manejo de los materiales y de su propio cuerpo. La vivencia y la sensación de poder realizar sus propios planes de construcción e intenciones de movimientos por medio de esfuerzos en conjunto y experimentos motrices transmiten seguridad motriz y dan mayor autoconfianza.

Este tipo de actividades exige un comportamiento social para realizar las construcciones con la cooperación y la ayuda mutua entre los niños. Ellos requieren de más oportunidades para poder desarrollar los movimientos gruesos (escalar, rodar, trepar, subir...). Los niños quieren utilizar su fuerza, demostrar su capacidad y destreza; todo esto dentro del margen

de una autonomía máxima. Ellos aprenden no solamente la coordinación y el dominio de sus movimientos, sino también nociones, sensaciones y organización espacio-temporal, es así que experimentan con esto las leyes físicas al sentir los contrastes duro-blando, estático-móvil, lento-rápido, liso-áspero... El proceso más importante es el desarrollo integral de su personalidad, su comportamiento social, su felicidad, su confianza en sí mismos y en los demás, su seguridad en las acciones.

La tarea del adulto –maestro– consiste sobre todo en la selección y preparación de los materiales (vea taller didáctico), en poner a disposición a los niños los espacios adecuados. De vez en cuando el maestro tiene que acompañar empáticamente los juegos observando las actividades y intervenir si es oportuno ayudar o aconsejar a los niños.

En la fase inicial del proyecto hemos elaborado y seleccionado una gran variedad de materiales didácticos simples, de poco costo, mejor dicho al alcance de todos los jardines infantiles. Gracias a los esfuerzos y la participación activa de los padres construimos una serie de implementos: cajas de madera de diferentes tamaños con huecos para que los niños tengan un refugio, con boquetes que permiten conectar tablas de madera. Otro material eran bloques de espuma (50x50x50 cm) envueltos con tapiz. El material más usado son las tablas de madera para construir puentes, rieles, resbalines, etc. En las construcciones los niños aplican las leyes de la buena forma (gestalt). Hay una serie de construcciones simples con figuras concisas, como se puede apreciar en figura 1.

En el transcurso de los años de aplicación del concepto en muchísimas escuelas, jardines infantiles, clubes de gimnasia y grupos de psicomotricidad, con la observación de los niños y las informaciones e ideas de las maestras se fue aumentando cada vez más la diversidad de los materiales didácticos. Los movimientos de giros, de columpiarse, de tomar velocidad sólo eran posibles aplicando materiales técnicos aptos para realizar y poder construir estos mundos del movimiento. Al iniciar estas nuevas prácticas del laboratorio del movimiento tuvimos que buscar los elementos adecuados a nuestras intenciones en los supermercados de construcción, en las oficinas especializadas de implementos auxiliares del área del trabajo. Además nos aconsejaron con respecto a la tecnología los maestros de los talleres mecánicos de la Universidad Técnica de Braunschweig. Esta nueva forma del laboratorio del movimiento la bauticé con la marca "Loquito". Loquito quiere decir ideas locas del movimiento. La palabra loca en alemán "verrückt" significa además ver el mundo de otra perspectiva.

Es la creación de un sistema (concepto) que consiste de materiales como fijaciones, cuerdas, sogas, mosquetones, además implementos con una tecnología simple como discos rotativos, cigüeñales... Estos materiales permiten construcciones de columpios en muchas formas, construir carruseles, fijaciones de so-

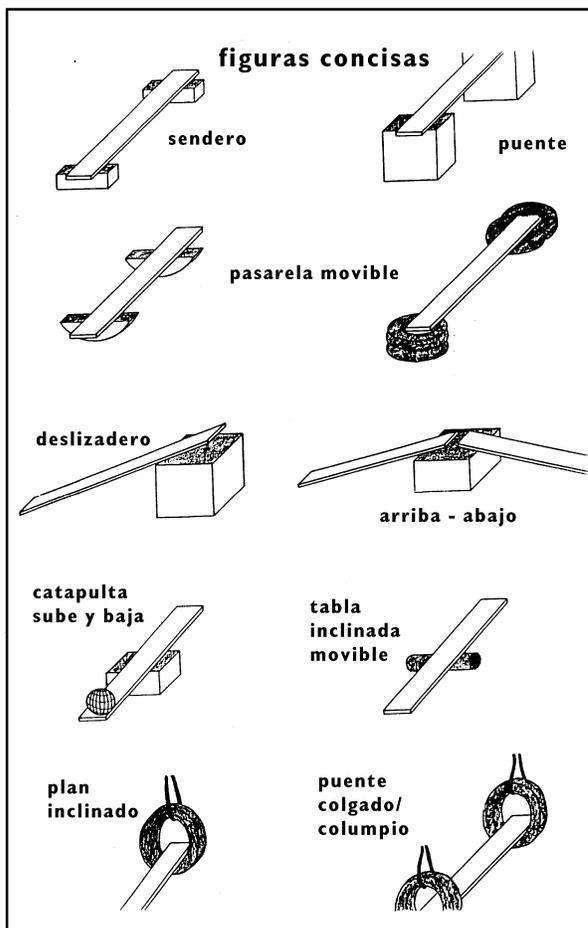


Figura 1



Figura 2

gas como redes para practicar equilibrio y escalamiento... (ver figura 2) El éxito está en que los niños puedan llegar a un arte del movimiento en el sentido de pequeñas aventuras y riesgos. Los niños expresan estas sensaciones a veces como "burbujas en el vientre". Además a los niños mayores de edad les gusta el manejo con mosquetones, la construcción misma de los diferentes columpios, carruseles, etc.

El juego con los elementos de Loquito tiene el don de llegar a un éxtasis. El éxtasis hace posible que la persona se libere del equilibrio cotidiano, el despegue hacia el mundo lejano del trance y el hechizo. Para conseguir esta finalidad hay medios auxiliares. En los juegos rituales se utilizan drogas, música estimulante y movimientos rítmicos. Basta sólo la realización de movimientos. Cada niño descubre el éxtasis de una rotación, dándose vueltas por sí mismo, el baile de giros o en carrusel. El niño descubre el efecto de éxtasis dejándose caer, columpiándose o haciendo saltos hacia abajo. Esto mismo reemplaza la pura velocidad. En los parques de diversiones se ofrecen

toda la clase de estímulos como son la rotación, las suspensiones y velocidades. En muchos juegos de movimientos aparecen estos efectos en pequeñas dosis, en algunos deportes alcanzan un grado de exageración (por ejemplo: esquiar, vuelo libre, paracaidismo etc.). Esto tiene que ver con la famosa experiencia, vivencia del "flow" (de fluir), como nombra estas sensaciones el científico Csikszentmihalyi.

En el año 1993 presenté el laboratorio del movimiento en un curso con profesores de Educación Física en Quito, Ecuador. Tuve la ventaja de conseguir madera de muchas formas y calidades. Las construcciones por parte de los profesores eran muy espectaculares.



Figura 3

Ellos se deleitaron tanto con las actividades como si hubieran vuelto a su propia niñez. En 1994 fui invitado por el DAAD (Intercambio Académico Alemán) de la Universidad Metropolitana de Santiago en Chile para dictar un curso con el título "Educación Física Infantil" presentando los temas: didáctica y metodología de la Educación Física, planificación y elaboración de materiales didácticos. Los profesores de Educación Especial de esta Universidad me invitaron para dictar un curso suplementario para presentar mis ideas y teorías de la psicomotricidad. En estos cursos tuve la oportunidad de desarrollar ampliamente la idea

del laboratorio del movimiento. Varios grupos de niños y niñas mostraron su capacidad de jugar, mover y construir bajo la observación de los profesores.

UN PARQUE INFANTIL.

En 1989 tuve la tarea de construir un parque infantil en las afueras de la ciudad de Lima en el Perú en el "pueblo joven" (barriada) de Villa María del Triunfo, en el distrito del mismo nombre, ubicado al sureste. El parque formaba parte del proyecto "Deporte para todos los peruanos" de la Cooperación Técnica Peruano-Alemana, firmado entre el Instituto Peruano de Deporte (IPD) y la Sociedad Alemana de Cooperación Técnica (GTZ). El objetivo principal del proyecto era a través del deporte mejorar las condiciones de vida en las barriadas de Perú (pueblos jóvenes) y elaborar programas del tiempo libre, deporte para niños y jóvenes. En vista de los "derechos del niño" de la declaración de la UNESCO el proyecto tenía el lema "Tenemos derecho a jugar".

El director alemán del proyecto me pidió construir el parque infantil en el centro de un terreno deportivo de 17 hectáreas con canchas de fútbol, volley, basket, dos grandes piscinas, talleres. Sólo tenía 6 semanas con un presupuesto limitado para la construcción de este parque, formamos un equipo de los mismos pobladores, en la mayoría mujeres, para empezar nuestro trabajo. El desarrollo del plan, de las ideas de varias construcciones se realizó dentro del mismo equipo. Los niños y otros visitantes que estaban constantemente presentes y atraídos por la novedad de esta nueva creación, nos ayudaron con sus consejos, ideas y capacidades artesanales. En septiembre de 1989 en el *día del niño* inauguramos la primera parte del parque infantil con la presencia de las autoridades del barrio, los padres y casi 3000 niñas y niños. Ha sido uno de los momentos de más emociones dentro de mis muchas actividades, ver jugar a tantos niños faltos de muchos medios sociales ha sido una de las impresiones más fuertes que he tenido en mi vida. Por ejemplo para usar los columpios habían colas de más que 60 niños, algunos de ellos me confesaron que nunca antes en su vida habían subido a un columpio. En los años

1990/91 dicté cursos para el personal peruano del proyecto como también para profesores del distrito introduciendo el material didáctico y su uso, experimentando con las instalaciones, mostrando y explicando las necesidades y efectos de estas actividades. La práctica del curso principalmente la realizamos con la participación de los niños presentes en el parque. Observando las actividades de los niños indiqué a los profesores la capacidad creadora, los comportamientos sociales, el desarrollo de destrezas y, en general, el efecto estimulante de este parque infantil sobre la vida de estos niños. Aparte de las instalaciones fijas del parque hemos elaborado módulos e implementos didácticos que permiten el manejo y transporte por los niños mismos basándose en las ideas del laboratorio del movimiento. Además utilicé los primeros elementos de Loquito con grupos más numerosos. Estos implementos los transportaban los niños mismos bajo la dirección de un adulto responsable; los traían del depósito para realizar sus construcciones e intenciones de juegos y finalmente al atardecer los entregaban nuevamente al depósito. Los grupos de niños y niñas presentes diariamente eran de todas las edades, algunos con ciertos *trastornos* físicos; no se hacía diferencias, todos jugaban en un ambiente de *libertad creadora*. Aquí estoy seguro que se realizó un trabajo integral de una verdadera *Educación Psicomotriz* con una dinámica propia con gran influencia en el comportamiento de los niños. Durante varios años este parque ha sido el centro para miles de niños y niñas dándoles la alegría y los estímulos merecidos para su desarrollo. Los domingos y días festivos se observa a las familias, niños y niñas junto a sus padres, hermanos o abuelas pasando su tiempo libre jugando, haciendo su picnic. El parque se ha transformado en una verdadera plaza para el tiempo libre, hay una cafetería y un área verde con árboles y jardines que completan la vida de los participantes con otras diversiones múltiples.

En Ecuador se han seguido utilizando las experiencias peruanas. El jefe alemán del proyecto peruano acompañado de tres expertos de Villa María del Triunfo viajaron a Ecuador para planificar y realizar unos parques infanti-

les según el modelo en Lima. Bajo la dirección del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes se inició un programa de elaboración de *parques infantiles alternativos* "con el objeto de brindar escenarios adecuados para la recreación de la niñez y juventud del país" (Folleto del Consejo Nacional de Deportes en Quito).

Las siguientes fotos muestran algunas de estas actividades.



Figura 4



Figura 5

La configuración de espacios era una de las preocupaciones dentro del proyecto peruano. La intervención de un psicomotricista en este campo podría ser conveniente. Con sus experiencias podría dar consejos, pautas con respecto a las exigencias y necesidades motrices de los niños. Los paisajistas de espacios en Alemania son concientes de estas necesida-

des infantiles, pero necesitan asesoramiento. Norbert Schäfer (arquitecto y paisajista que habla español) escribe en un folleto: "Los niños necesitan un entorno natural en el que puedan experimentar con los cuatro elementos básicos: tierra, agua, fuego y aire. En espacios abiertos y pequeños huecos, adaptados a las necesidades de los niños, éstos se sienten a gusto y protegidos. ...Pero este marco posibilita, junto a experiencias con la naturaleza, también todo tipo de experiencias de los sentidos.... Tales experiencias se proporcionan, por ejemplo, mediante juegos de sonido y táctiles, plantas olorosas, y estímulos al cuerpo, todo ello conseguido gracias a la estructuración diversa del espacio a base de pequeñas elevaciones, terrazas y hondonadas". (N. Schäfer: Folleto: Configuraciones de los espacios exteriores de los jardines de infancia)

NOTAS FINALES.

Este artículo resume parcialmente mis experiencias psicomotrices en Sudamérica con la visión/idea de una psicomotricidad educativa con respecto a los efectos positivos del entorno, de un ambiente preparado, como nos han indicado Montessori y Fröbel. Estas ideas tienen una relación con el enfoque moderno ecológico-sistémico. Realizar tal práctica no es nada fácil, tiene la expectativa de desarrollar la personalidad integral del niño, apuntando a su autonomía. En otras palabras: *el niño es productor de su propio desarrollo, es un ser autopéctico* (véase la obra de los neurobiólogos Maturana y Varela "El árbol del conocimiento", 1984). Lamentablemente una práctica psicomotriz según esta teoría aún es muy limitada. Los procesos creativos, situacionales se escapan en su vivencia de una descripción clara. Quizás una razón sea porque en los libros de psicomotricidad aparecen todavía ejercicios, pautas, destrezas dirigidas, formas que se presentan como una gramática motriz.

Por último quiero presentar un modelo educativo/terapéutico que he conocido personalmente en España de mi amigo psicomotricista Alfonso Lázaro. Este modelo según mi opinión cumple con las visiones del enfoque sistémico.

Salió publicado acompañado con expresivas fotos en la revista alemana de psicomotricidad *Motorik* (motricidad) de este año. "Gigantes con zancos" es el título del proyecto realizado en el Colegio Público de Educación Especial "Gloria Fuertes" en Andorra (Teruel), España. En este espacio reducido solamente les doy una idea de los contenidos en forma reducida. La realización del proyecto consiste en: elaborar los zancos, modelos individuales, aprender a andar con zancos (subir, caer, ritmo...), ensayar una coreografía para la presentación pública, diseñar y elaborar el propio traje, pintar las caras –todo esto con ayuda de los padres y los colegas del colegio–, y finalmente reflexionar en las clases de lengua lo que han sentido y vivido.

Sería interesante hacer un análisis del procedimiento metodológico poco común que se presenta en este proyecto. Veo una relación con respeto a la expresión *poner en escena* –tal como se aplica en el teatro–. Alfonso Lázaro como director del escenario tiene en su mente una obra y tiene que imponerla. Quizás tendrá que luchar con muchos obstáculos hasta lograr demostrar la importancia del procedimiento que es mucho más que el puro *saber andar en zancos*. El guión del director se desarrolla paso por paso en una libertad creadora, para finalmente poder presentar la obra completa de todo un grupo. Esta visión –este método– es muy completo, exige grandes esfuerzos y empeño, intuición y creatividad. De antemano no se sabe adónde va a llegar. Aquí vale lo que dicen los pedagogos: *¡el camino es la meta!* El resultado: gran satisfacción, alegría y orgullo de los niños participantes, estimulante para todo el colegio. El autor mismo dice al final de su artículo: "Voy a acabar afirmando la validez del dicho popular: *querer es poder*, porque en este caso, partiendo de determinadas condiciones de discapacidad se ha podido llegar, y nunca mejor dicho, *a lo más alto* y también porque he notado la enorme motivación para cada ensayo, porque he sentido el empuje del grupo para que todos los componentes consiguieran el objetivo y porque el palpito de la emoción ha inundado los rostros y los gestos, las acciones y los movimientos." (Lázaro, 2000).



Figura 6

Entre la literatura escrita en castellano que tengo a disposición quiero destacar el artículo del catedrático Dr. Klaus Fischer de la Universidad de Colonia "El desarrollo de la psicomotricidad en Alemania" (2000). Discute ampliamente los fundamentos teóricos de la psicomotricidad como se presenta actualmente en Alemania. Además apunta el desarrollo y efecto del laboratorio del movimiento. Debo mencionar la obra de la Dra. Annemarie Seybold "Principios didácticos en la Educación Física" (1976), un libro que ofrece interesantes puntos de vista sobre la psicomotricidad. Planteamientos teóricos con criterios valiosos para la educación psicomotriz da el filósofo y pensador de la Educación Física en España José María Cagigal con su libro: "Cultura intelectual y cultura física" (1979). Últimas ponencias y libros del enfoque ecológico-sistemático en Alemania se refieren a los trabajos sobre la teoría del conocimiento y de la conciencia de Humberto Maturana y Francisco Varela: "El árbol del conocimiento" (traducido en alemán).

Un fundamento esencial para el laboratorio del movimiento representa el libro "Desarrollo sensoriomotriz y experiencia material" (*Sensomotorische Entwicklung und materiale Erfahrung*) escrito por Karlheinz Scherler (1975). El autor reelaboró las teorías del desarrollo infantil de Piaget y plantea sobre esta base una nueva educación física primaria –una educación física que toma en cuenta las experiencias materiales de los niños, los descubrimientos que ellos hacen y las capacidades que adquieren del manejo y juego con diferentes materiales y su entorno–.

Agradezco finalmente a mi amigo Pedro Pablo Berruezo por darme la oportunidad de escribir este artículo con la promesa de redactarla en *mi español*. Este trabajo me ha dado la oportunidad de repasar y recordar momentos de alegría, emoción y aprendizaje que he vivido con los profesores y estudiantes en Sudamérica. Las experiencias sudamericanas dejaron muchas huellas en mis trabajos actuales. En el Congreso Europeo de Psicomotricidad 1996 en Marburgo, primeramente tomé contacto con los colegas de España, algo que deseaba desde hace mucho tiempo. Desde este

primer contacto tuvimos un intercambio constante tal como aspira el Forum Europeo de Psicomotricidad. Deseo a los colegas amigos sudamericanos que se unan y elaboren un foro de discusión e intercambio productivo en favor del desarrollo de la psicomotricidad y más aún en favor de nuestros niños: el futuro es de ellos. Prometo a los interesados, a los amigos en Sudamérica y en España futuramente traducir algunas de mis publicaciones al español. Algo ya está disponible, en la pagina web: www.bewegungsbaustelle.com

BIBLIOGRAFÍA:

- Cagigal J.M. (1979): *Cultura intelectual y cultura física*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Fischer, K. (2000): El desarrollo de la Psicomotricidad en Alemania. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 37, pp. 35-46
- Lázaro Lázaro, A.: Riesen mit Stelzen (Gigantes con zancos), *Motorik* 23, 2, pp. 77-79
- Maturana, H.; Varela, F. (1984): *El árbol del conocimiento*. Santiago de Chile.
- Miedzinski, K. (2000a): *Die Bewegungsbaustelle* (laboratorio del movimiento), Dortmund. 9ª ed.
- Miedzinski, K. (2000b): *Cubito – Der Bausatz zum Bauen und Bewegen – Spielen und Gestalten* (cubito – la caja de construcción para construir y mover – jugar y modelar), Wissensheim.
- Miedzinski, K. (1987): Curso de Psicomotricidade. En Ortega Escobar, M.; Zulke Taffarel, C.: *Metodología esportiva e psicomotricidade*, Recife, pp. 66-89
- Miedzinski, K. (1995): *Erlebnispädagogik in Südamerika – Bericht über den Bau eines Spielplatzes*, Lüneburg 2ª ed., pp. 56-70.
- Seybold, A. (1976): *Principios Didácticos en la Educación Física*. Buenos Aires 1976, Kapeluz

RESUMEN:

El autor hace un recorrido autobiográfico de su vinculación a la Educación Psicomotriz y la Educación del Movimiento que se inicia de la mano de Kiphard e influye sobre los actuales estudios de Educación Física en Alemania. Las experiencias en Sudamérica han marcado la experiencia profesional del autor y han promovido la creación de un entorno enriquecido de educación del movimiento que el autor ha denominado "Loquito: el laboratorio del movimiento".

PALABRAS CLAVE:

Educación psicomotriz, educación del movimiento, laboratorio del movimiento, creatividad.

ABSTRACT:

The author makes an autobiographical journey from his linking to the Psychomotor Education and the Education of the Movement that he begins of the hand of Kiphard and it influences on the current studies of Physical Education in Germany. The experiences in South America have marked the author's professional experience and they have promoted the creation of an enriched

environment of education of the movement that the author has denominated "Loquito: The Laboratory of the Movement".

KEYWORDS:

Psychomotor Education, Movement Education, Laboratory of the movement, creativity.

DATOS DEL AUTOR:

Klaus Miedzinski es Profesor docente de la Sección de Educación Primaria y Educación Especial del Instituto de Ciencias de Deporte de la Facultad de Educación de la Universidad de Hannover (Alemania). Apasionado por la educación por el movimiento ha creado materiales y metodología para ello, destacando "Loquito" (el laboratorio del movimiento) y "Cubito" (la caja de construcción para construir y mover, jugar y modelar).





Sobre diferentes aspectos del falso self. La conformación del falso self motriz.

Different aspects of the false self: motor false self conformation.

Víctor Guerra

VERDADERO Y FALSO SELF.

Los conceptos de falso y verdadero self han sido uno de los fecundos aportes de Winnicott al campo del psicoanálisis y de aquellos que estudian el funcionamiento del ser humano y las vicisitudes de la construcción de su vida psíquica y relacional.

Dichos conceptos se entrecruzan, dialogan, juegan, se acercan y se alejan paradójicamente en un movimiento incesante a lo largo de toda su obra junto a conceptos vecinos como no-integración, lo informe, transicionalidad, etc.

Mi objetivo en este trabajo es que estos conceptos se encuentren, dialoguen entre sí; y ver qué camino podemos hacer juntos, tratando de "crear" también mi propia forma de (des)encontrarme con este autor, su obra, y los hechos clínicos que me interrogan.

Es cierto que la nominación con que identifica a estos conceptos puede ser polémica.

Como dice M. Casas (1990), el concepto es una "categorización abarcativa de un amplio abanico de dolencias quedando en la patología del falso self casi todos los cuadros serios, borderline, psicosis, depresión, y suicidio. Hay presente en su formulación un cierto riesgo ético, pues quedan en la neurosis y la enfermedad, los aspectos menos auténticos o más falsos. Lo auténtico queda del lado de lo verdadero, la salud, la cultura, la creatividad".

Pero como lo plantea Pontalis (1977), ambos conceptos forman parte de una bipolaridad del individuo. Y "así falso y verdadero self quedan como peripecias naturales de expresión de lo psíquico" (Casas, 1990)

ETIOLOGÍA.

A lo largo de gran parte de su obra Winnicott ha establecido esta distinción entre un verdadero y falso self, ya sabemos que él se ocupa mucho más de la construcción del sentimiento de persona que del funcionamiento de un aparato psíquico que se encuentra abocado a tramitar la gama de excitaciones que desde lo pulsional pugnan por obtener satisfacción. No quiere decir esto que este autor deje de lado el concepto de sexualidad, sino que sus puntos de interés abordan otros tópicos de la estructuración del sujeto.

En 1967, dice: "Sólo deseo considerar la vida que una persona sana es capaz de vivir. La vida: ¿qué es?. Sin que sea necesario dar una respuesta a esta pregunta, se puede convenir en que es algo que atañe más al ser que al sexo. Ser y sentirse real es lo propio de la salud, únicamente si juzgamos natural el hecho de ser podemos progresar hacia cosas más positivas".

También sabemos que él abogó por encontrar su propia forma de expresar sus ideas con su terminología y hasta su propio estilo de escritura.¹

Lo curioso de su construcción teórica es su resistencia a adoptar definiciones, de manera que el lector debe hacer un esfuerzo por ir acompañándolo en diferentes momentos de su teorización, y así ir ampliando los conceptos teóricos.²

Entonces resulta difícil por ejemplo dar una única definición "certera" del verdadero self. Intentaré ir al encuentro de los "diferentes" Winnicott (aunque sean aún en la diversidad siempre los mismos), abriendo brechas en los temas que me permitan ir al encuentro de su pensamiento, para después confrontarlo con "mi" forma de encontrar preguntas y respuestas en mi práctica analítica.

Así, con respecto al tema del verdadero self, Davis y Wallbridge (1981) señalan que: "Central como es en su teoría, no resulta fácil definir el verdadero self: en sus escritos se registran variaciones de significado según el contexto en que el término aparece".

Por un lado el verdadero self es parte del potencial heredado en fase de experimentación de una continuidad existencial, y de adquisición, a su modo y ritmo, de una realidad psíquica personal y de un esquema corporal propio"... (Winnicott, 1960)

Asimismo también: "en la fase más precoz, el ser verdadero consiste en la posición teórica de donde proceden el gesto espontáneo y la idea personal. El gesto espontáneo representa el ser verdadero en acción. Sólo el ser verdadero es capaz de crear y ser sentido como real".(Winnicott, 1960).

En este sentido A. Green (1978) nos aporta algo interesante: "¿Qué ocurre con el verdadero self? En una primera aprehensión, se podría decir que el verdadero self ampara lo que está vivo en el sujeto, su potencial de vida psíquica creativa, aquello por lo cual existe (sin contentarse con sobrevivir), eso que está en la fuente de lo que llamamos espontaneidad"...

También Winnicott señala en 1970 que está muy unido a la maduración del individuo: "Para mí el self, que no es el yo, es la persona que soy, y solamente yo, que tiene una totalidad basada en el funcionamiento del proceso

madurativo...El self y la vida del self es lo único que otorga sentido a la acción o al vivir..."³

Pero sabemos que en una situación que aparecería como opuesta existe en el sujeto lo que él llamó *falso self*, entendido a veces como: "una organización defensiva en la cual se asume prematuramente las funciones de cuidado y protección maternas, de modo tal que el bebé o el niño se adapta al ambiente al par que protege y oculta su verdadero self, o sea la fuente de los impulsos personales". (Winnicott, 1950)

Pero si bien: "el desarrollo de un falso self constituye una de las más afortunadas organizaciones de defensa creadas para la protección del núcleo del verdadero self, su existencia da por resultado el sentimiento de futilidad. Me gustaría repetirme y decir que mientras el centro de operaciones del individuo se halla en el self falso, existe un sentimiento de futilidad"...(Winnicott, 1954).

Vemos que el autor jerarquiza el sentimiento de vacío-futilidad como corolario a este funcionamiento defensivo, pero reflexionemos un poco sobre el origen de dicho funcionamiento.

Winnicott va a dar siempre un valor fundante a las experiencias iniciales de la diada. "Aquí al principio, se halla la dependencia absoluta. Hay dos posibles resultados: en uno la adaptación ambiental a la necesidad es suficiente, de manera que empieza a existir un yo que, con el tiempo, podrá experimentar impulsos del ello; en lo otro, la adaptación ambiental no es suficiente, por lo que no hay una verdadera instauración del yo, y en su lugar se desarrolla un pseudo self constituido por la agrupación de innumerables reacciones ante una sucesión de fracasos de adaptación".(1955)

¿Y a qué fallos ambientales se refiere el autor?. Por momento parecería referirse al concepto de *presentación del objeto*.

"La madre buena es la que responde a la omnipotencia del pequeño y en cierto modo le da sentido. Esto lo hace repetidamente. El ser verdadero empieza a cobrar vida a través de la fuerza de la madre, al cumplir las expresiones de omnipotencia infantil, da al débil ego del niño." Todo esto es posible gracias a la capaci-

dad de identificación de la madre con su criatura, "gracias a esta identificación, la madre sabe cómo sostener al hijo, de manera que éste empieza existiendo y no simplemente reaccionando" (Winnicott, 1960)

Pero, "La madre que *no es buena* es incapaz de cumplir la omnipotencia del pequeño, por lo que repetidamente deja de responder al gesto del mismo; en su lugar coloca su propio gesto, cuyo sentido depende de la sumisión o acatamiento del mismo por parte del niño. Esta sumisión constituye la primera fase del ser falso y es propia de la incapacidad materna para interpretar las necesidades del pequeño". (Winnicott, 1960)

Ante estos aspectos surge la pregunta de cómo son estos bebés más adelante?

"Por mediación de este ser falso el pequeño se construye un juego de relaciones falsas y por medio de introyecciones llega incluso a adquirir una ficción de realidad, de tal manera que el pequeño, al crecer, no sea más que una copia de la madre, niñera, tía, hermano, o quien sea que domine la situación entonces".

"En los ejemplos extremos de desarrollo de un ser falso, el ser verdadero permanece tan perfectamente escondido que la espontaneidad no constituye uno de los rasgos de las experiencias vitales del niño. El rasgo principal es entonces la sumisión, mientras que la imitación viene a ser una especialización".

Vamos viendo entonces que se va escenificando un funcionamiento donde lo central parece ser la sensación de una forma de ajenidad, de algo no propio, pero que a la vez forma parte del sujeto. Si bien parece condicionado por un estar excesivamente habitado por el otro, al punto de casi *eclipsar* lo propio.

Asimismo vemos cómo Winnicott nos va mostrando una suerte de graduación de los aspectos patológicos, donde existiría un extremo patológico de escisión entre el verdadero y el falso self. Pero en el otro extremo que encontramos?

"Existe un aspecto sumiso del ser verdadero en el vivir normal: la habilidad del niño para someterse sin exponerse. El equivalente del

ser falso en el desarrollo normal es aquello susceptible de convertirse en una costumbre social de niño, en algo que es adaptable". Entonces esto sugiere que el *falso self normal* formaría parte del verdadero self?. Parecería que es así, cuando dice que en los casos favorables el falso self: "se halla en estado de sostener al self verdadero del mismo modo que una madre sostiene a su bebé..." "Este falso self es, sin duda, un aspecto del self verdadero, al que esconde y protege" (Winnicott, 1955).⁴

Volvamos a algunas de las ideas sobre los grados de falso self.

EL FALSO SELF INTELECTUAL.

Winnicott (1959-1964) señala que "un caso especial de ser falso lo presenta aquel en que el proceso intelectual se convierte en la base del ser falso. Entonces se desarrolla una disociación entre la mente y el psique soma, produciendo un cuadro clínico fácilmente reconocible".

Interroguemos un poco esta función del proceso intelectual y del pensar.

"La función de cotejar desarrolla su vida propia, permite hacer predicciones. Esto se pone al servicio de la necesidad de preservar la omnipotencia. Paralelamente, la elaboración de la función (fantasía), enriquecida por el recuerdo, se convierte en la imaginación creadora, el sueño y el juego (concurren también a la omnipotencia). El pensar nace entonces como un aspecto de la imaginación creadora. Contribuye a que sobreviva la *experiencia de omnipotencia*. Es un ingrediente de integración". (Winnicott, 1965)

Veamos ahora la relación entre estos puntos y las fallas en la adaptación.

"Cabría decir que, al comienzo, la madre debe adaptarse casi exactamente a las necesidades del niño, a fin de que la personalidad infantil se desarrolle sin distorsiones. Con todo, la madre puede permitirse fallas en su adaptación, porque la mente y los procesos intelectuales del niño le permiten entender y tolerar fallas en la adaptación. Así la mente es la alia-

da de la madre y asume parte de la función de esta última". (Winnicott, 1958)

Entonces, "ciertos tipos de fallo materno, especialmente de comportamiento, producen una sobreactividad del funcionamiento mental. Aquí, en el crecimiento excesivo de la función mental reactiva ante una maternalización errática, vemos que puede desarrollarse una oposición entre la mente y el psiquesoma, ya que, en reacción a este estado ambiental anormal, el pensamiento del individuo empieza a asumir el control y a organizar el cuidado del psiquesoma, mientras que en condiciones saludables esto es función del medio". (Winnicott, 1949).

En este tipo de casos, "la mente tiene una función falsa y una vida propia, y domina al psiquesoma en vez de ser una función especial de éste". (Winnicott, 1988)

EL MOVIMIENTO Y EL FALSO SELF MOTRIZ.

Sigamos pensando el tema de los grados de conformación de falso self.

Winnicott (1960) plantea que en algunos casos de grado de escisión entre el verdadero self y el falso self que lo esconde se observa una escasa capacidad para la utilización de símbolos, "en lugar de una serie de inquietudes culturales hay un marcado desasosiego, incapacidad para la concentración y la necesidad de ser atacado por la realidad externa de manera que el individuo puede llenar su vida con las reacciones ante tales ataques".

Deseo jerarquizar especialmente esta cita, ya que coincide con determinadas situaciones que vengo observando en la clínica desde hace algunos años.

En el trabajo con niños pequeños⁵ observo como en los primeros años de vida va tomando forma como uno de los principales motivos de consulta, el tema de los límites y las dificultades de los padres para canalizar la actividad y la inquietud motriz de los niños.

Esto me llevó a reflexionar entre otras cosas sobre el papel del movimiento y la actividad motriz en la constitución del sujeto (Guerra,

1995), y su relación con los cambios producidos en este fin de siglo. (Guerra, 1998)

Sabemos por múltiples vías de la importancia de la actividad motriz. Quienes han investigado especialmente estos aspectos son los psicomotricistas.

C. Ravera (1998) plantea que: "si concebimos el desarrollo psicomotor como la interacción que va dando en la evolución, entre motricidad, afectividad e inteligencia y que se traducirá en lo corporal a través de la expresividad y de la realización motriz, no podemos dejar de reconocer el inmenso valor que como fuente de desarrollo tendrá el placer que producen las sensaciones y los movimientos. ¿Es que podemos concebir la relación cuerpo-movimiento y placer, divorciada del jugar?".

En esta cita podemos apreciar diferentes conceptos para ser desarrollados, por ejemplo la relación entre *motricidad, afectividad e inteligencia*, que nos llevaría a pensar sobre los aportes de J. Piaget por ejemplo, o de H. Wallon entre otros. Pero ni esto, ni el concepto de *placer* que nos hace pensar en el papel del autoerotismo y la constitución del cuerpo erógeno son temas que pueda desarrollar en este trabajo.

Más bien quiero resaltar que esta autora nos habla de niños donde se da un pasaje espontáneo de este sutil entramado entre el movimiento y el jugar.

Quiero jerarquizar el hecho de que en mi experiencia, en muchos casos lo que aparece es que el movimiento cobra tal primacía, que hace perder el valor creativo del juego (o más bien en muchos casos aún no se lo conquistó).

Son niños que además presentan como otra característica, una *gran dificultad para estar a solas, relajarse y concentrarse en las actividades*, así como trastornos en el sueño o en la conciliación del mismo. Por lo tanto lo que emerge como expresión vincular es la dificultad con los límites, y que los padres señalan que son niños que "no saben jugar".

En no pocos casos suelen ser "rápido y precozmente" diagnosticados como teniendo un síndrome de hiperquinesia con o sin disfun-

ción atencional. Patología que parece por momentos ser el "mal de moda" de los niños del presente.

Tal vez en algunos de estos casos el diagnóstico sea adecuado, pero por qué no pensar, con herramientas psicoanalíticas, que en otros casos existan factores de orden preferentemente afectivo-vincular que determinen esa *hiperactividad*, o más bien ese *marcado desasosiego e incapacidad para la concentración*?

Entonces surge en mi el planteo de ¿por qué no pensar en otros tipos de falso self?

Reflexionando sobre las características de los niños ya descriptos es que surgió en mí la hipótesis de que operaría un *falso self motriz* (Guerra, 1997). En principio algunos casos en que el movimiento y la actividad motriz cumplen una función central (y excesiva) como forma de dar una sensación de cohesión y cuidado del verdadero self.

DOS GRADOS DE FALSO SELF MOTRIZ.

A lo largo de mi experiencia me he encontrado con dos formas diferentes de entramado vincular que generan grados diversos de falso self motriz, y que pasaré a detallar.

En el *primer caso* aparece un intenso vínculo madre-bebé, con *serias dificultades de separación* en el primer año de vida.

En el *segundo caso* aparece una precoz independencia y autonomía del niño, y dificultades para establecer un contacto corporal intenso con la madre, donde al contrario del anterior, una característica esencial es *la ausencia de angustia de separación*.

Pasaré ahora a detallar mis observaciones del *primero de los tipos de falso self motriz*, y tomaré como punto de partida las características a detallar de estos bebés, comentarios recogidos de las entrevistas realizadas a los padres, así como algunas reflexiones sobre las variaciones entre lo normal y lo patológico.

A) PÁNICO ANTE LOS CAMBIOS DE POSICIÓN CORPORAL.

"Si lo poníamos boca abajo, o lo hacíamos girar se ponía a gritar como loco,

no le gustaba estar en el piso, ni jugar a cambiar de posición".

Ya ha sido descripto cómo el bebé alrededor del cuarto mes de vida, ayudado por la estimulación materna, puede ir cambiando de posición corporal e ir pasando a la posición prona, y desde allí ensayar una forma diferente de vivenciar su cuerpo en el espacio, realizar la prehensión de los objetos cercanos, explorarlos oralmente, y ensayar una forma de autosostenimiento normal usando su propio cuerpo.

Pienso que esto es un cambio a tener en cuenta porque creo que desde esta posición queda restringido el campo visual del bebé, y permite que él mismo vaya adquiriendo la sensación de seguridad o continuidad de su self a través de por lo menos dos cosas:

- 1) La referencia auditiva de la presencia materna. La voz de la madre puede tener aun más que antes la función de tranquilizarlo, haciéndole vivenciar su presencia aunque esté ausente visualmente.
- 2) El hecho de que él mismo vivencie el sostén que le da su propio cuerpo en esta nueva posición, que sin duda implica una forma diferente de ubicarse en el espacio, y que desde allí pueda agarrar objetos y "jugar" con ellos.

Me planteo que tal vez esto implique una cierta posibilidad de tolerar cambios, ya que es una nueva forma de vivenciar su cuerpo en el espacio, donde el patrón de seguridad no sería el apoyarse-sostenerse en el cuerpo materno, ni el control visual de su madre, sino que es su propio cuerpo y su incipiente self tolerando un cambio y haciendo un uso diferente de los objetos y del espacio.

Pero como ya lo señalé, hay bebés para los que esta experiencia resulta muy poco gratificante, e incluso le generan una situación casi de pánico.

Pero ¿por qué el pánico? Para tratar de explicarlo retomaremos algunos planteos desde el ángulo del *desarrollo emocional primitivo*, viendo *qué es lo que ocurre con estos bebés*.

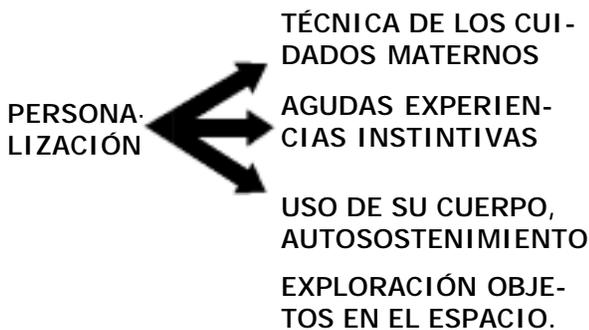
Winnicott señala con relación a la personalización o sea la experiencia de que la persona

de uno se halla en el cuerpo propio, que puede haber fases en que no le resulte fácil al infante reintegrarse al cuerpo, ya que alcanzar ese estado de unión psicósomática es un proceso arduo y complejo.

Él plantea que "puede haber fases en que no le resulte fácil al infante reintegrarse al cuerpo, por ejemplo, en momentos de despertar de un sueño profundo. Las madres lo saben y despabilan gradualmente al bebé antes de alzarlo de manera de no causar el tremendo grito de pánico que sobrevendría a raíz de un cambio de posición del cuerpo en momentos en que la psique está ausente de él". (Winnicott, 1958)

Pensamos que entre este grito de pánico que relata en el despertar, y el que emite el bebé al cambiar de posición corporal estando boca abajo, habría una correlación, y la misma la ubicaríamos como punto central en las dificultades en el alcanzar lo que Winnicott (1945) denomina "personalización satisfactoria".

Es nuestro parecer que el bebé alcanza dicho proceso no sólo con *la técnica de los cuidados corporales maternos y las agudas experiencias instintivas*, sino también en el *uso de todo su cuerpo en las experiencias de autosostenimiento en distintos planos del espacio, y en la exploración por sí mismo de los objetos.*



Estas fallas en la personalización irían unidas a dificultades maternas en el *handling* o asistencia corporal del bebé, así como al predominio que cobra en la diada la función visual como forma de control y contacto.

B) ADHERENCIA VISUAL UNIDA A CONTACTO CORPORAL.

"Además quería estar aupada o si no uno tenía que estar cerca, si no se ponía a llorar. Salía de su vista y lloraba, si me quedaba, se tranquilizaba".

Estamos acostumbrados a estar atentos a las dificultades o ausencia de mirada en la diada como señal de posible patología. Pero quiero considerar aquí una dificultad que se configura en el borde opuesto de la ausencia de mirada, y que no necesariamente es parte de patologías tan graves como las señaladas anteriormente.

En lo que denomino el fenómeno de *adherencia visual* hacia la madre. Hablamos de adherencia tomando el sentido etimológico: *estar unido a....* Podemos describirlo así: el bebé sentado, ahora, observa y controla los movimientos de su madre, de la que reclama el sostén físico o a veces la presencia cercana de su *cuerpo capturado por la mirada*. Si se aleja de su campo visual parece experimentar una sensación de angustia importante. Parece imposible la posibilidad de que se "entre-tenga" solo, que para nosotros sería sinónimo de un autosostenimiento normal.

Creo que la captura de la que hablo es doble y recíproca. El bebé captura a su madre con la mirada dejándole poco margen para el desplazamiento en el espacio, porque el mismo ha sido capturado previamente por el deseo de su madre.⁶

Entonces el privilegio excesivo del canal visual, hace que este se torne un patrón organizador del self, en detrimento de su vivencia de habitar y usar su cuerpo. R. Gaddini (1987) ha señalado cómo muchas veces en los primeros meses de vida la ausencia de la mirada materna es vivido por el bebé como una pérdida de una parte de su propio cuerpo, y *cómo el contacto visual mantiene la continuidad del ser; y más adelante, una vez alcanzada la marcha será el movimiento quien otorgue la continuidad del ser.*

De esta manera, esta adherencia que describo sería el reverso de la posibilidad de separa-

ción, ya que impide, como lo señalamos, la posibilidad del uso del cuerpo como forma de autosostenimiento y de la prehensión (Bagattini, 1990) y exploración de los objetos como forma de ir descubriendo el mundo que ya no es él, ni su madre.

C) LIMITACIÓN DE LA PREHENSIÓN Y DE LA EXPLORACIÓN DE LOS OBJETOS Y DEL ESPACIO.

"Parecía que no le llamaba tanto la atención jugar con juguetes, los agarraba, los sacudía un poco, se los llevaba a la boca, y se le caían y es como si ya no existirían, pierde interés. No sé si lo hacía por comodidad, porque enseguida me miraba para que yo se los alcanzara; siempre fue un poco exigente".

Se observa un descenso del interés por tomar los objetos y explorarlos. No bien se escapan de su inmediato entorno, el bebé reacciona con indiferencia o buscando que el adulto se lo retornara.

Pero, ¿cuál puede ser el motivo de esa falta de investidura por el objeto-juguete?

Creo que podemos tener una pista siguiendo la línea de los fenómenos transicionales. Winnicott (1972) ha señalado la importancia del espacio potencial, entendido como un espacio intermedio entre la realidad psíquica y la realidad objetivamente percibida, donde se generan los fenómenos y el objeto transicional. Estos fenómenos tienen como función tolerar la ansiedad de pérdida materna, siendo el inicio de la simbolización de la misma.

Considero que si el bebé tiene dificultades para empezar a *crear* ese espacio potencial no puede haber en él un verdadero uso del espacio y de los objetos, y la actividad de prehensión puede quedar relegada a un segundo plano, ya que al tener dificultades en simbolizar la ausencia materna, no acepta substitutos y sólo puede *entre-tenerse* con la madre como único objeto, para posteriormente autosostenerse en el movimiento.

Las madres lo expresan diciendo: "le cuesta aceptar substitutos, no se entretiene con los juguetes, parece que no supiera jugar. Para

entretenerse tiene que jugar una con las cosas y no tanto él".

¿También desde otro ángulo podemos pensar que puede haber dificultades en la madre en lo que respecta al *handling* o manipuleo del cuerpo del bebé, por lo que él mismo tampoco lo puede tomar como *herramienta* segura de incursión en los objetos y en el espacio?. Si fuera así, sería como si el cuerpo (o en este caso las manos) le fueran para él mismo algo poco confiable, y explorar el espacio, una experiencia poco segura.

D) RESISTENCIA A EXPERIENCIAS DE NO INTEGRACIÓN Y CAPACIDAD PARA ESTAR A SOLAS.

"Estar solo, tranquilo lo aceptaba pocas veces, siempre fue un poco inquieto. además como era así de activo, cuando lo dejaba, si no sentía ruido, iba a ver qué pasaba. A él siempre le gustó que haya gente cerca, haciendo cosas, y a nosotros también nos gusta que él se ría, se mueva, sea tan vivaz".

Winnicott (1945) postula que en un principio teórico si bien hay una tendencia heredada hacia la integración, al principio la personalidad no está integrada, y que "en la vida de un niño normal hay largos períodos de tiempo en los cuales al niño no le importa ser una serie de numerosos fragmentos o un ser global, o no le importa si vive en el rostro de la madre o en su propio cuerpo, siempre y cuando alguna que otra vez se reúnan los fragmentos y sienta que es algo".

Dice que es casi seguro que "en la vida del bebé normal, el descanso tiene que incluir la relajación y una regresión al estado de no-integración". (Winnicott, 1988)

A ese estado de descanso, de reposo no integrado Winnicott lo define como algo parecido a permanecer tranquilo, inmóvil, relajado.

Esta experiencia de estar solo sin pérdida de la continuidad de la existencia es posible gracias al sostenimiento firme de la madre. (Winnicott, 1958)

¿Dónde radica la importancia de ese fenómeno? En que para Winnicott es el precursor de la capacidad del adulto para relajarse, desconectarse y disfrutar de la soledad. Es más, es el antecedente válido para ir adquiriendo la capacidad para estar a solas y también la creatividad.⁷



A este respecto dice concretamente "en efecto gracias al estado de no-integración aparece y reaparece el impulso creador". (Winnicott, 1967)

Podríamos pensar que la falta de un sostenimiento firme de la madre hace que estas experiencias de vivenciar un cierto caos benigno presenten dificultades para el bebé.

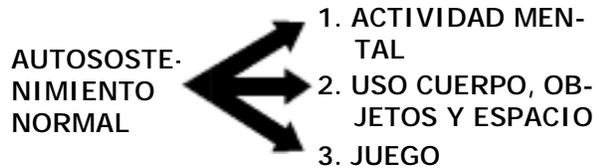
Por otro lado, el facilitar en el bebé estas experiencias de relajamiento resulta muy difícil en madres que necesitan del movimiento y de la actividad del bebé para *ahuyentar su propio vacío depresivo*, o su temor a un retraso del desarrollo en su hijo, o más directamente la asociación consciente o inconsciente de la quietud y el reposo con la muerte.⁸

E) DIFICULTADES EN *ENTRE-TENERSE*, COMO FORMA DE AUTOSOSTENIMIENTO.

"Siempre le costó entretenerse, es como si no supiera, capaz que no sabe jugar y hay que enseñarle. Antes, por más que le poníamos en el corral con todo tipo de juguetes no le bastaba, tenía que estar yo. Siempre me reclamó. No se queda solo, tranquilo, jugando como otros niños".

Quiero reflexionar sobre el sentido que le adjudico a la palabra entretenerse. Me resulta de utilidad dividir la palabra colocando un guión el medio. El sentido de *entre-tenerse*, lo interpreto en relación a la capacidad potencial del

bebé de autosostenerse. Creo que el bebé para poder entre-tenerse debe poder (por pequeños instantes) auto-sostenerse. Considero que el bebé en esta etapa logra auto-sostenerse a través de tres formas básicas:



1) Su incipiente actividad mental, su capacidad de fantasear, alucinar la presencia materna en momentos en que se encuentra ausente.

2) A través del uso de su cuerpo, de los objetos y del espacio. Su *cuerpo* a través de la actividad del mismo, los cambios de ritmo e intensidad del movimiento de sus extremidades, los cambios de respiración, las actividades rítmicas y el placer que le genera por ej. la actividad de succión de sus dedos.

Los *objetos*, a través de la *prehensión*, la exploración visual, manual y oral de los mismos.

El *espacio*, con su incipiente posibilidad de cambiar de postura corporal, más adelante rolar, y alcanzar aquellos objetos que se escapan de su entorno más inmediato.

3) A través del inicio del *juego*. Que lo considero en un sentido la condensación por excelencia de las dos formas anteriores, ya que implica en una actividad psíquica con esbozos de simbolización realizada placenteramente con un objeto, o parte de su cuerpo, el espacio y por supuesto que con los objetos parentales, a través por ejemplo del juego de escondidas, el de dejar caer cosas, etc.

Pero, para alcanzar estas formas de autosostenimiento, debe haber un requisito previo que es el de haber incorporado internamente un entorno confiable a través de los cuidados adecuados de la madre y el padre. Y también, como señala R. Gaddini (1987), "la madre debe ser suficientemente buena como para motivar el

deseo de contacto continuo, pero también suficientemente segura como para ser capaz de dejar que su niño se adentre solo en su proceso de individuación”.

CAUSAS.

Quiero ahora referirme a las posibles causas de este trastorno.

Como en todo suceso humano, debemos pensar en una pluricausalidad, que se inserta a manera de series complementarias. Pasaré a graficar alguna de ellas:

- *Aspectos Constitucionales.* Es el equipamiento biológico del bebé, sobretodo desde el punto de vista interaccional. Si es un bebé activo, si tiene un bajo o alto umbral frente a los estímulos, mayor o menor capacidad de tolerancia a la frustración, etc.
- *Aspectos no elaborados de historia personal materna-paterna* con relación a la separación de su propia madre, así como las vicisitudes de su propio conflicto edípico.
- *Hostilidad* reprimida hacia su hijo.
- *Experiencias vitales del embarazo y parto que hayan determinado una imagen del bebé como débil y dependiente.* Por ej. la presencia de duelos no resueltos, complicaciones perinatales con riesgo de vida para el bebé o la madre, adopción con dificultades importantes de elaboración, etc.
- *Predominio excesivo de una investidura narcisista* sobre su bebé, quien debe encarnar un ideal de perfección y gratificación donde la idea de dolor y frustración-separación debe quedar abolida.
- *Cambios producidos en la estructura familiar,* motivados por situaciones personales, y por influencias de los cambios culturales.
- *Importante presencia de elementos depresivos latentes o manifiestos*
- *Fallas en la función paterna.*

FALLAS EN LA FUNCION PATERNA.

Generalmente en lo que respecta a las dificultades vinculares con el bebé hay una tenden-

cia a centrar la problemática en la madre, partiendo del hecho de la natural dependencia del infante hacia ella. Pero esto no deja de ser una carga excesiva, ya que el padre puede estar comprometido de diferentes formas.

Sucintamente señalaré que suelo encontrarme con dos posibilidades (que no excluyen otras):

- 1) Suele suceder que el padre participa poco del cuidado del bebé, apareciendo como ajeno al mundo fantasmático del binomio madre-bebé. Por un lado, identificado con la criatura se siente gratificado por el vínculo estrecho, pero por otro lado se siente excluido de este “idilio” y molesto por la fascinación narcisista que circula entre la madre y su hijo y de la que él no participa. Así, él mismo se autoexcluye del vínculo con el bebé no oficiando como tercero que ayude a la discriminación.
- 2) En otros casos, son padres que aparecen como invasores de la experiencia madre-bebé, teniendo actitudes competitivas con la madre o intrusivas. A veces participan por ejemplo de los juegos con el bebé con interacciones demasiado intensas, que sobrepasan el nivel de tolerancia del bebé, determinando que el bebé busque aún más refugio en la madre. De esta manera no puede aparecer en la vida afectiva de su hijo, ni como otra opción de contención, ni como un tercero que separe y discrimine. Aparece más bien como una invitación a abrir una puerta que él mismo cierra.

DE LA MIRADA AL MOVIMIENTO.

Esto que describo puede estar determinado por diferentes factores y características vinculares (interacción real) de la diada. Tomaré una de las posibilidades, que en mi experiencia suele ser común, y es el de la madre cuya mirada delata su necesidad de establecer un contacto muy próximo con su hijo.

Resulta frecuente escuchar a estas madres (y también a los padres) decir que desde temprano sentían que debían estar presentes y calmar a su bebé casi inmediatamente. Le resultaba intolerable la idea de que su hijo lloré,

sufra y espere su asistencia corporal. Y así mismo, ellas establecían un contacto visual importante, controlando, capturando al bebé en su mirada.

Tal vez en el encuentro de miradas con su bebé estas madres más que reflejar las emociones de su hijo, transmiten su intensa necesidad de cercanía física y su gratificación en ver a un hijo "sano", activo y emprendedor. Para ellas generalmente la pasividad podría estar unida a inseguridad, enfermedad y/o muerte.⁹

Como vemos, en estos casos cuenta mucho el no poder concebir la separación de su bebé como una instancia necesaria para el logro de su autonomía.

Así el bebé no tolera la ausencia materna, ausencia que lo llevaría a llenar el vacío –simbolización mediante– con el papel del espacio transicional, los objetos y también con el uso de su propio cuerpo para empezar a hacer uso del espacio. Hechos que tienen un papel determinante en el proceso de mentalización del self.

Entonces ante las dificultades ya descriptas y ante las fallas presentes en la transicionalidad (y por ende en la simbolización), estos bebés no pueden hacer un uso adecuado de su actividad motriz en el sentido de promover un proceso de autonomía y separación, sino que el movimiento "desaloja" de su lugar estructurante al juego creativo.

Creo que son similares a los casos que Winnicott (1958b) describe con dificultades en la actividad lúdica, que tienen unos modos de jugar "que dan muestras de una excitación compulsiva y en los que es fácil denotar un estado próximo a la experiencia instintiva". "El niño que denominamos *normal* es capaz de jugar, de excitarse con el juego y de sentirse satisfecho con el juego, libre de la amenaza de un orgasmo físico producido por una excitación local. En contraste, el niño no normal aquejado de una tendencia antisocial o, de hecho, cualquier niño que dé muestras de una marcada manía defensiva, es incapaz de disfrutar jugando debido a que su cuerpo queda físicamente involucrado en el juego y hace necesario algún tipo de culminación física".

Yo agregaría además que no puede disfrutar porque ve limitado su acceso a la transicionalidad y porque el movimiento cobra primacía como forma de darle seguridad oficiando como parte del falso self, al servicio del deseo materno. Y es en ese sentido que podemos hablar de falso, "por cuanto lo que demuestra no es un derivado del individuo sino del aspecto materno del acoplamiento criatura-madre" (Winnicott, 1962)

Acoplamiento que parece tener como característica una actitud materna intrusiva de la cual el niño se defiende *reaccionando* con un falso self que apelará al movimiento como forma paradójica de cuidar de sí mismo en una *falsa* autonomía ("cuando empezó a caminar se largó y quería tocar todo y trepar a todos lados"), y a la vez quedar sumiso frente al deseo de la madre ("él quiere ser independiente y *meterse* en todas las cosas que hacemos los grandes, pero yo tengo que estar cerca porque es tan atropellado que puede pasar algo malo. Entonces al final no lo puedo dejar solo").

CONSECUENCIAS.

Por otra parte hemos observado una alta correlación entre lo que describimos de este funcionamiento del niño (y de la tríada) y la presencia de trastornos de sueño, los cuales pueden tener una etiología múltiple. Pero en estos casos que intento describir cobra vigencia el planteo de "la noche como reflejo del día" (Debray, 1987), dado que ante la imposibilidad de ir gestando una representación de sí mismo diferenciada de la representación de su madre, se da un reclamo de presencia física en el día, que se extiende a la noche.

La presencia casi permanente de la madre reviste características de hiperestimulación, fallando en su función de para excitación, o barrera protectora de los estímulos. (Kreisler, 1993)

Así, estas madres han hecho un uso excesivo de su poder calmante, de manera que el bebé en lugar de crear una actividad psíquica que le permita tolerar la separación materna cuando van a dormir, necesitan la presencia real de la madre, en lugar de la misma como objeto introjectado.

Además al cobrar excesiva primacía el movimiento de su cuerpo como referencia que le da una sensación de seguridad, el período de adormecimiento se muestra como una verdadera "batalla contra el sueño", ya que el bebé se resiste no solo a perder a su madre, sino también a perder el control de su cuerpo, produciéndole una sensación de gran incomodidad el empezar a relajarse.¹⁰

Resulta interesante escuchar a muchos padres relatar la forma curiosa como duermen a sus bebés; comienzan a hamacarlo con un ritmo intenso que algunos describen: sacudirlo como si fuera una *batidora*, o un bailar a ritmo de rock and roll, o directamente con el cochecito realizando movimientos sumamente enérgicos, que creo dan al bebé la sensación de seguridad que le brinda el movimiento durante el día.

Estos trastornos precoces de la función dormir –en la medida que se mantengan– pueden, a veces, desencadenar distorsiones muy importantes del vínculo padres-hijo, ya que generalmente es vivido como una agresión inexplicable. Genera en los padres una sensación de *inquietante extrañeza*, de pequeña *locura*, frente a ese ser que en ese momento se revela como alguien que irrumpe violentamente en la intimidad de la pareja, y en la posibilidad personal de descanso físico y mental.

SEGUNDO TIPO DE FALSO SELF MOTRIZ.

En mi experiencia estos son los casos donde por diferentes motivos, entre el bebé y la madre se da un distanciamiento corporal y la madre necesita que el bebé se muestre activo, *espontáneo* e independiente casi desde el comienzo.

Son madres que necesitan (por sus aspectos depresivos) y/o disfrutan (por sus aspectos narcisistas fallidos) que el hijo esté activo e independiente desde muy pequeño.

Esta *autonomía precoz*, expresada en parte por la ausencia de *angustia de separación*, marca pautas específicas en la estructuración psíquica.¹¹

Estos niños parecen prescindir del cuidado materno, y si Winnicott (1965) decía: "que el niño hace de madre de sí mismo comprendien-

do, pero comprendiendo demasiado" (falso self intelectual); en estos casos yo plantearía que *el niño haría de madre de sí mismo, moviéndose, pero moviéndose demasiado (falso self motriz)*.

Al igual que el otro tipo anteriormente descrito (aunque con un signo diferente, porque había un apego intenso) aparecen *dificultades en vivenciar la no-integración, y dificultad para entretenerse y adquirir un juego creativo*.

Con respecto a la *no-integración* deseo agregar que esta experiencia va unida a una experiencia de relajamiento de falta de actividad, de tolerancia de *lo informe* (Winnicott 1972). Pero que esto puede ser sumamente movilizador y angustiante para la madre, así como estructurante para el incipiente self del bebé.

Winnicott (1966) nos dice: "Lo esencial es la más simple de todas las experiencias, aquella basada en el contacto en ausencia de actividad, en la cual existe un espacio para el sentimiento de unidad entre dos personas que en realidad son dos y no una sola. Estas cosas le dan al bebé la oportunidad de ser, a partir de la cual puede surgir a continuación todo lo que tiene que ver con la acción y con la interacción. Aquí está la base para lo que gradualmente se convierte, para el niño, en la experiencia de ser".

Entonces, en esta cita tan interesante, Winnicott nos marca *que algo del ser es previo al hacer y a la actividad*, y de la relación entre esto y el concepto original de *contacto en ausencia de actividad*.

Y es este uno de los puntos donde observo la falla temprana para este tipo de falso self motriz.

Sabemos que es clave poder observar la alternancia del par integración–no-integración, "La capacidad de la madre de satisfacer las cambiantes necesidades de su bebé le permite a este tener una línea de vida, relativamente ininterrumpida; le permite también experimentar estados de no-integración y sosiego, confiado en un sostén que es real, junto con reiteradas fases de integración, que son parte de la tendencia heredada del bebé hacia el crecimen-

to. El bebé pasa fácilmente de la integración a la no-integración apacible y viceversa, y la acumulación de estas experiencias conforma un modelo y establece una base para las expectativas del bebé" (Winnicott, 1968)

VIÑETA CLÍNICA.

Acude a mi mente el caso de un niño de 9 años que había sido diagnosticado con un síndrome hiperactivo con disfunción atencional, y que siempre fue descrito como muy activo, impulsivo, atropellado e independiente. El padre decía que siempre fue "chúcaro", no le gustaba desde chiquito estar aupa, y la madre decía que siempre fue difícil el vínculo, que nunca fue un bebé que se *entregara*, a diferencia de la hermana mayor, que siempre era mucho más cariñosa.

Durante el tratamiento, la actividad pareció ser desde el principio su forma de comunicación. Los partidos de *football*, se alternaban con las peleas de los muñecos de acción, siempre en un vértigo de movimiento.

En una sesión, cuando subimos juntos en el ascensor, en dirección al consultorio, me habla del ascensor que era muy chico, y dice: "cuando estamos así quietos podría entrar más gente en este ascensor...¿pero soportará el peso?".

Esta pregunta en el comienzo de la sesión, que podríamos tomarla como una pregunta sobre el origen de su vida, sobre el origen de su vínculo primario, me hizo pensar en el valor del estar quieto (relajamiento-no-integración) y sobre quién puede soportar-sostener esa experiencia. Así que retomo el tema diciéndole que él tiene miedo de eso del "estar quieto y tranquilo" y por eso se mueve, y se mueve para sentirse seguro.

P: "Mi madre siempre dice que soy insoportable, que no paro un minuto".

A: "y te preguntas si yo te soportaré".

La sesión se continúa en un intenso partido de *football*, y anotando el tanteador de repente él recuerda que hace un tiempo jugamos otro partido y *apostamos plata*, habiendo quedado una *deuda* que yo debía pagarle.

Ante mi sorpresa me propone hablar de la deuda en el consultorio de al lado donde hay un sofá donde él se puede recostar, y yo sentarme al lado "a hablar de la deuda".

En mis adentros quedó resonando la idea de que la deuda de los *pesos* era una forma de hablar del ser un *peso* a soportar, y a eso nos dedicamos buscando crear en la transferencia una experiencia diferente, un *contacto en ausencia de actividad*.

Quisiera ahora retomar nuevamente el tema de *la no-integración y la relación con la actividad y el movimiento*.

En "La capacidad para esta solas" (Winnicott, 1958b) dice: "Al estar solo en el sentido con que planteo este término, y sólo entonces. Será capaz el niño de hacer lo que, si se tratase de un adulto, denominaríamos 'relajarse'. El niño es capaz de alienarse (no-integración), de obrar torpemente, de encontrarse en un estado de orientación; es capaz de existir durante un tiempo sin ser reactor ante los estímulos del exterior ni persona activa dotada de capacidad para dirigir su interés y sus movimientos. La escena se halla ya dispuesta para una experiencia del *id* (ello). Con el tiempo se producirán una sensación o un impulso que, en este marco, serán reales y constituirán una experiencia verdaderamente personal. Se comprenderá por qué es importante que haya alguien disponible, alguien que esté presente, si bien sin exigir nada".

Quiero resaltar nuevamente el valor que le da este autor (y que yo comparto) a la alternancia de momentos donde el bebé o el niño *pierda* capacidad para dirigir sus movimientos y en el marco *relación de ego* pueda realizar un movimiento, un gesto, una actitud que *reflejada* por alguien disponible- sentirá como propia y real (verdadero self).

Este tipo de experiencias aparece como difícil de tramitar en la diada madre-hijo en los casos de un falso self motriz, ya que, para que esta experiencia sea reiteradamente posible, la madre debe tener la disponibilidad y devoción necesarias, reactualizando ella misma sus propias experiencias como bebé para identificarse con su criatura. Considero que estas

madres viven como peligrosa esta experiencia por la vecindad con la vivencia de vacío.

MOVILIDAD Y AGRESIÓN.

A la experiencia estructurante anterior referida a la no-integración deseo ampliarla con la correlación de la perspectiva de la movilidad y la agresión. Winnicott (1950-55) nos dice que en el caso de una maternalización satisfactoria en la que puede adaptarse a las necesidades del yo, y dice que: "En estas condiciones, y sólo en éstas, el individuo puede empezar a existir y a tener experiencias del ello. La escena queda dispuesta para una máxima infusión de movilidad en las experiencias del ello". Entonces, "el sentimiento de realidad procede en especial de la movilidad, es decir, de las raíces de la movilidad y de las correspondientes raíces sensoriales, y las experiencias eróticas con una débil infusión del elemento de movilidad no refuerzan el sentimiento de realidad o de existencia". Y agrega, "la suma de experiencias de movilidad contribuye a la capacidad individual para comenzar a existir, partiendo de la identificación primaria, para repudiar la cáscara y convertirse en el núcleo".

Personalmente considero que la movilidad puede connotar este valor de otorgar el sentimiento de existencia en la medida que coexista con las ya citadas experiencias de no-integración. Y es aquí en esta falta de alternancia reiterada, entre otra cosa por el peso del deseo materno en jerarquizar la movilidad y la autonomía, es que *la movilidad se 'despega' de su función 'suficientemente' estructurante, y cobra primacía excesiva como fuente de seguridad del self.*¹² *Dejaría de ser fuente de movimiento espontáneo, para estar al servicio de un falso self (motriz), 'impulsado' (al movimiento) por el deseo materno.*

"UNA BICICLETA QUE NO PUEDE PARAR"

Para finalizar quiero compartir los planteos de un adolescente quien tenía como dificultad en

al actualidad, una actitud casi hiperactiva en el liceo, no quedándose quieto, hablando casi permanentemente. Esto le ocasionaba dificultades de rendimiento y de relación con los profesores.

En las sesiones, por el contrario, aparece un chico por momentos deprimido, y con poca energía.

En un momento del trabajo analítico, veníamos hablando de sus dificultades en el liceo y yo intentaba señalarle, como hablando casi continuamente se aseguraba que lo atendieran a él y así no se sentiría tan solo.

El me relata que el padre va a ir a E.E.U.U, para tratar de conseguir la representación de unas bicicletas-motos que tienen una batería especial.

"Están de más", me dice, "tienen una batería que se va cargando mientras pedaleas. Más te movés y más se carga, y está de más porque así no precisas de nada. Cuando te cansás, anda con la batería, pero si parás de moverte queda vacía y podés quedar ahí medio muerto de cansado en el camino".

Queda entonces marcado un *camino* donde la necesidad del otro queda abolida por el autosostenimiento fallido del movimiento. Acercarme a *pedalear* con él y tolerar las *salidas de pista* parece ser un desafío para que esta situación marque una nueva ruta. Y así evitar el dar vueltas en un vértigo de movimiento, que en su *pedaleo* incesante retorna como pregunta al punto de *largada*: si se para y se queda en medio del camino, ¿de donde sacará energía?, ¿habrá otra forma de *cargar* sus baterías?.

Intentar construir otras alternativas psíquicas no es tarea fácil. El tratamiento intenta ser una de las formas posibles de dar respuesta a esas interrogantes.

Tal vez este trabajo sea *mi forma* de encontrar otras *fuentes de energía* para acompañarlo en su camino.

NOTAS:

¹ En su forma de escritura él dice que va recogiendo cosas, aquí y allá, se enfrenta a la experiencia clínica, forma sus teorías y al final piensa en la ideas que tomó de los otros (Winnicott, 1945)

² Se podría decir que casi al final de su vida intenta una definición del concepto de self a pedido de su traductora francesa.

³ Estos son algunos aspectos de este concepto tan importante. No es mi objetivo extenderme en otras consideraciones al respecto, como la relación con el papel de espejo de la madre (Winnicott, 1970), ni en lo que se relaciona con el aspecto de la comunicación silenciosa con los objetos subjetivos: "el ser central incomunicado, eternamente inmune al principio de realidad y callado para siempre". (Winnicott, 1963)

⁴ Al pensar estos conceptos vuelve a mi mente el planteo de Pontalis (1977) sobre la necesaria *bipolaridad* del sujeto. Bipolaridad que puede dinámicamente alternarse con un aspecto único del self del sujeto.

⁵ Me refiero a mi trabajo en la consulta privada y como Psicólogo Psicoanalista en el Jardín de Infantes "Maternalito", donde recibo consultas de los padres de niños entre 6 meses y 5 años.

⁶ En relación a este aspecto Bergès, J. (1990) señala: "Aún si se tiene en cuenta la permanencia de la mirada de la madre en estos niños, esta última anticipa la acción, la encierra en una red que prevé la catástrofe": "no le puedo quitar la vista de encima", "si le pierdo de vista acaba metiéndose debajo de un coche, etc."

⁷ Este punto será retomado al desarrollar el otro grado de falso self motriz.

⁸ En este sentido podríamos tomar a esta característica activa del niño como un *equivalente depresivo de él, pero sobre todo de la madre*. Winnicott (1969) habla de algo similar, pero no desde el ángulo de los niños inquietos, sino de "un niño particularmente vivo, encantador, bien vestido, proclive a desplegar sus habilidades y lo que parecería ser su capacidad creadora, todo lo cual contribuye a un clima de felicidad tal, que si uno está esperándolo al niño advierte que lo hace bien predispuesto. Me llevó algunos años darme cuenta de que estos niños *me entretenían*, como también pensaban que *debían entretener a su madre, para hacer frente al estado depresivo de esta última*. Hay varios tipos de cuadros clínicos, pero en todos los casos existe una organización de falso self, que es lo mejor que puede producir el niño estando en contacto con una madre proclive al estado depresivo".

⁹ En ese sentido me pregunto si el excesivo movimiento del niño no sería un intento fallido de correr, *escapar* de ese encierro en la mirada materna. Intento fallido por cuanto lo reenvía como un *boomerang* al punto de partida: la madre debe mirarlo porque si no se expone a peligros (¿de muerte?) y "no sabe cuidarse solo".

¹⁰ Un vez realizado este trabajo tuve ocasión de leer un trabajo de Bérge, J. (1997), quien plantea algunos puntos en común con mis reflexiones. "En el hiperactivo, la hiperquinesia le sirve para no dormirse". "Yo combato, lucho de manera motriz contra la llegada del sueño". En relajación, los niños hiperactivos se agitan en el momento en que podrían dormirse en la sesión. ¿Y los insomnes qué otra cosa son sino hiperquinéticos?".

¹¹ En este y otros sentidos es que encuentro varios puntos de relación entre las características de estos casos que planteo en este trabajo y lo que L. Kreiler (1985) denomina "síndrome del comportamiento vacío". No es mi objetivo aquí plantear las diferencias entre ambas conceptualizaciones.

¹² La psicomotricista C. Steineck (1997), en un trabajo, reflexiona sobre el caso de un chico de 6 años con dificultades de coordinación motora global a inquietud, y con una historia infantil de momentos de marcada (y marcante) ausencia materna. Ella plantea que el paciente no admite propuestas de situaciones de inmovilidad para la distensión y se pregunta si la hipertonia del niño, "puede ser interpretado esto como restos del temor a abandonar esa forma de cohesión a través del aumento de tono". Yo considero que no en vano este niño en otra sesión realiza un dibujo "que parece un avión, un fantasma, algo informe: luego descubro que escribió locura en un extremo y en el otro (su nombre escrito al centro) menciona la muerte".

Más allá de otros sentidos posibles, a mí me hace pensar en *lo informe* y el temor a la locura y la muerte ante la vivencia de falta de sostén, y por lo tanto la hipertonia y la inquietud como defensa y autosostenimiento.

Es ante estas situaciones y otros casos que he observado, que me pregunto si estos casos de falsos *self* motriz los podemos pensar como un equivalente depresivo, una defensa frente a *la depresión del niño*, en cambio en el primer tipo ya descrito, el falso self motriz operaría como defensa de la *depresión de la madre*.

BIBLIOGRAFÍA¹

ABAL, C., BARRIOS, A., BOGACZ, A. y otros (1997) *El verdadero y falso self en la obra de Winnicott*.

BAGATTINI, C. (1990) *Prehensión, apoderamiento y uso del objeto. Entre la maduración y la creación del mundo*.

BERGÈS, J. (1990) "Los trastornos psicomotores del niño", en LEBOVICI, S. y col. *Tratado de psiquiatría del niño*. Ed. B. Nueva.

- BERGÈS, J. (1997) "El niño hiperquinético". *Conferencia dictada en Buenos Aires*.
- CASAS, M. (1990) "¿Existen equivalentes al falso self en Freud y en Klein?". *Rev. A.P.A.* No 3,6.
- DAVIS, M, Y WALLBRIDGE, D. (1981) *Limite y espacio*. Ed. Amorrortu.
- DEBRAY, R. (1987) *Bebes e maes em revolta*. Ed. A. Médicas.
- GADDINI, R. (1987) "Las raíces tempranas de la internalización". *Libro anual de psicoanálisis*.
- GREEN, A. (1978) "La realeza pertenece al niño", en *Winnicott*, Ed. Trieb.
- GUERRA, V. (1995) "El papel de la mirada y los cambios de posición corporal en los primeros seis meses de vida, y su relación con el desarrollo del self". *Conferencia del X Congreso de Psiquiatría del niño y del adolescente*, Curitiba, Brasil.
- GUERRA, V. (1997). "Cuando el bebé no puede detenerse: El Falso Self Motriz". Presentado en el *2º Simpósio Brasileiro de Observação da Relação Mae-Bebe*, Canela, Brasil.
- GUERRA, V. (1998) "Reflexiones sobre los vínculos padres-hijo en el fin de siglo y sus repercusiones en el desarrollo del niño". *Presentado en A.P.U.*, diciembre de 1998.
- KREISLER, L. (1985) *La desorganización psicósomática en el niño*. Ed. Herder.
- KREISLER, L. (1993) *La consulta terapéutica*.
- NIN, C. (1997) "Entre la acción y el juego". *Nota para seminario curricular de A.P.U.*
- PONTALIS, J. (1977) *Entre el sueño y el dolor*. Ed. Alianza.
- RAVERA, C. (1998) "Desarrollo psicomotor y juego". Presentado en *Jornadas sobre "Educación y Psicoanálisis"*, A.P.U.
- STEINECK, C. (1997) "Cuerpo y representación", presentado en *Congreso de Psicomotricidad*.
- WINNICOTT, D. (1945) "Desarrollo emocional primitivo", en *E.P.P.*
- WINNICOTT, D. (1949) "La mente y su relación con el psiquesoma", en *E.P.P.*
- WINNICOTT, D. (1950) "Ideas y definiciones", en *Exploraciones psicoanalíticas I*, Ed. Paidós.
- WINNICOTT, D. (1950-55) "La agresión en relación con el desarrollo emocional", en *E.P.P.*
- WINNICOTT, D. (1954) "Aspectos metapsicológicos y clínicos de la regresión dentro del marco psicoanalítico", en *E.P.P.*
- WINNICOTT, D. (1955) "Variedades clínicas de la transferencia", en *E.P.P.*
- WINNICOTT, D. (1958) "El primer año de vida del niño", en *La familia y el desarrollo del individuo*, ed. Paidós.
- WINNICOTT, D. (1958b) "La capacidad para estar a solas", en *P.M.N.*
- WINNICOTT, D. (1959-64) "Clasificación: ¿existe una aportación psicoanalítica a la clasificación psiquiátrica?", en *P.M.N.*
- WINNICOTT, D. (1960) "Deformación del ego en términos de un ser verdadero y falso", en *P.M.N.*
- WINNICOTT, D. (1962) "La integración del ego en el desarrollo del niño", en *P.M.N.*
- WINNICOTT, D. (1965) "Nuevos esclarecimientos sobre el pensar de los niños", en *Expl. Psicoanalíticas I*. Ed. Paidós.
- WINNICOTT, D. (1966) "La madre de devoción corriente", en *Los bebés y sus madres*. Ed. Paidós.
- WINNICOTT, D. (1967) "El concepto de individuo sano", en *Winnicott*, ed, Trieb.
- WINNICOTT, D. (1968) "Comunicación del bebé con la madre y de la madre con el bebé: comparación y contraste", en *Los bebés y sus madres*, ed. Paidós.
- WINNICOTT, D. (1969) "Desarrollo del tema del inconciente de la madre, tal como se lo descubre en la práctica psicoanalítica", en *Expl. Psicoanalíticas I*. Ed. Paidós.

WINNICOTT, D. (1970) "Sobre las bases del self en el cuerpo", en *Expl. Psicoanalíticas I*, ed. Paidós.

WINNICOTT, D. (1972) *Realidad y juego*, ed. Gedisa.

¹ A los efectos de la organización de la bibliografía, el libro "Escritos de Pediatría y Psicoanálisis" de Ed. Laia aparece con la sigla E.P.P. Y el libro "El Proceso de maduración del niño" de Ed. Laia, con la sigla P.M.N.

RESUMEN:

En este trabajo el autor reflexiona sobre el papel de la actividad en el desarrollo del niño, en relación a los conceptos de falso y verdadero self. Plantea la idea de la conformación de un falso self motriz, como una forma de organización psíquica en la que la actividad y el movimiento cumplen un papel de base de seguridad (autosostenimiento) patológico en el niño. Se postula la hipótesis de dos tipos diferentes de falso self motriz, como una forma diferente de entender los casos inadecuadamente diagnosticados como síndrome de déficit atencional con hiperactividad.

PALABRAS CLAVE:

Falso self, hiperactividad, relajamiento, angustia de separación.

ABSTRACT:

This paper analyses the rol of physical activity in childs development, in relation of the true and false self concepts. Physical activity and movement play an essential rol as pathological security base in childhood (self sustainment), as a psychic organization of the motor false self conformation. Finally states the hypothesis of two different types of motor false self. In order to understand mistakenly diagnosed cases as Attentional Disorder with Hiperactivity Disorder.

KEYWORDS:

Faluse self, hiperactivity, relaxing, separation anxiety.

DATOS DEL AUTOR:

Víctor Guerra es Psicólogo y Psicoanalista, ex-investigador de «Relación temprana madre-bebé», en el Centro Latinoamericano de Perinatología y Desarrollo Humano de la O.M.S., Psicólogo del Jardín de Infantes «Maternalito». Coautor de tres libros sobre desarrollo temprano y vínculo madre-bebé.



Wallon a pie de página

Wallon at footnote

Daniel Calmels

Introducción

Wallon a Pie de Página es un acercamiento a la obra de Henri Wallon a partir de la visión de sus contemporáneos, para esto recurriré a la *cita* en su doble sentido: como tiempo y espacio de encuentro de dos pensamientos, y como el pasaje textual de un libro que se reproduce en otro.

Es imposible la existencia de un libro sin que hayan otros que lo antecedan, no sólo porque la escritura surge en parte, de un entramado de lecturas, sino también porque en cada libro explícita o implícitamente está presente la cita, ese pequeño texto encomillado que procediendo de otro libro, pasa a constituir un nuevo volumen.

A través de las citas conocemos las lecturas que el autor realiza, a través de ellas llegamos a conocer su biblioteca, nos adentramos en los referentes que posee para pensar una cuestión.

El *pie de página* en muchos casos es una referencia continua a otros libros, a otros autores. También lo es la lista bibliográfica de textos citados o simplemente consultados.

El valor de un libro a veces reside en su poder de desgarramiento en otros libros, presencia en la cita o en la cita de la cita. El valor de una obra es su continuación en otra, el valor de un texto no es su acabado sino su incompletud, en este sentido la obra de Henri Wallon tiene un carácter expansivo, sus ideas se encuentran citadas en diversos textos, tanto del cam-

po de la filosofía: Gaston Bachelard, Merleau-Ponty; del psicoanálisis: Jacques Lacan, Sami- Ali; de la psicología genética: Jean Piaget; de la semiología: Roland Barthes; de la psiquiatría: Julián de Ajuriaguerra, Rene Spitz, Jean Bergés; y por supuesto en diversos textos de psicomotricidad.

Merece un estudio especial la influencia de H. Wallon en los profesionales argentinos. Puedo citar entre otros a José Bleger y Sara Pain.

En las páginas siguientes, y a modo de síntesis, se desarrolla la primera parte de esta investigación. El análisis se basa en cinco autores, elegidos por la relevancia que han tenido en diferentes campos del pensamiento, estos son: Gaston Bachelard, Merleau-Ponty, Roland Barthes, Jacques Lacan y Jean Piaget¹.

Wallon-Bachelard

"las imágenes no se piensan el pensamiento no se imagina"
G. Bachelard.

A partir de la idea de la cita como un encuentro, comenzaremos con Gaston Bachelard².

En su libro "La Tierra y los Ensueños de la Voluntad", refiriéndose a que "la columna vertebral se sueña en la estatura recta, en la estatura vertical, como el propio eje de todo enderezamiento", escribe:

"¿No tienta este sueño hasta al más prudente de los psicólogos? En 'L'evolution psychologique de l'enfant', Henri Wallon escribe: 'la idea de la vertical como eje

estable de las cosas tal vez tenga relación con el estadio erguido del hombre, cuyo aprendizaje le cuesta tantos esfuerzos'. Desde esta perspectiva la columna vertebral sería una especie de plomada vivida en la introversión. Sería la referencia vivida para toda psicología del enderezamiento, el guía activo que nos enseña a vencer íntimamente la gravedad.

Comparar a Schelling con Wallon: he aquí lo que nos dará la seguridad de cubrir todo el campo de la posibilidad psicológica, desde el pensamiento que experimenta hasta el pensamiento que sueña."(Bachelard, 1996, 404)

Bachelard trabaja con la razón y la imaginación, e insiste en que no se las confunda, por eso define a un *hombre diurno* de la ciencia y a un *hombre nocturno* de la poesía. Encuentra en Wallon "al más prudente de los psicólogos", un representante del hombre diurno, "el pensamiento que experimenta", pero a su vez lo reconoce tentado por los sueños, aunque sean diurnos.

Si bien la obra de Wallon no se caracteriza por una apelación metafórica reiterada, en muchas ocasiones construye imágenes que tienen la función de completar lo indecible del lenguaje conceptual. Observemos la frase que le da cierre a este párrafo que se refiere al sostén del niño pequeño: "Sus cambios de posición, sus actitudes son primero asistidas por otro. Sus exigencias propioceptivas están en manos de la nodriza que lo levanta y lo acuna. Mas tarde, la aparición de ciertas iniciativas gestuales debe encontrar en otro un apoyo o un obstáculo. *El molde donde se vacían sus movimientos* adquiere gradualmente para él un relieve más objetivo" (Wallon, 1965).

Vaciar en un molde, metáfora de la fundición, donde vaciar debe entenderse como completud del molde y a su vez comienzo de la forma y la figura humana.

En la obra de Bachelard pueden distinguirse continuas referencias a la corporeidad, aunque en "La Poética del Espacio" y en "El Aire y los Sueños", del cual extraemos la siguiente

cita, el cuerpo y los movimientos cobran un protagonismo especial. Leamos:

"... parece que las metáforas de la caída tienen un realismo psicológico innegable. Desarrollan todas una impresión psíquica que deja, en nuestro inconsciente, huellas imborrables: el miedo a caer es un miedo primitivo. Se le encuentra de nuevo como un componente de miedos muy variados.

Constituye el elemento dinámico del miedo a la oscuridad; el que huye siente que le fallan las piernas. Lo oscuro y la caída, la caída, en la oscuridad, preparan dramas fáciles para la imaginación inconsciente. Henri Wallon ha demostrado que la agorafobia, no es, en el fondo, más que el miedo a caer. No es el miedo de encontrar hombres, sino el miedo de no encontrar apoyo. A la menor regresión, ese temor infantil nos hace temblar."(Bachelard, 1958, 116)

Para Bachelard, Wallon es un teórico de confianza, lo convoca cuando necesita alguna referencia que confirme sus hipótesis, dice: "H. Wallon ha demostrado", y en esta afirmación está su apoyo para continuar con la *caída imaginaria*.

Si bien esta cita no es textual y carece de referencia al pie de página, podemos encontrar el desarrollo de esta idea en el capítulo III "Las condiciones elementales del pensamiento discursivo" del libro "Del Acto al Pensamiento".

Wallon-Merleau-Ponty

"El enigma reside en que mi cuerpo es a la vez vidente y visible"
M. Merleau-Ponty (1977)

Diferentes investigadores le adjudican a Wallon haber influenciado sobre las ideas de Maurice Merleau-Ponty³. Así lo dice Michel Bernard cuando en su libro "El cuerpo", escribe:

"Esto es por lo menos lo que parece haber pensado Merleau-Ponty quien, si bien apoyándose en las ideas de Wallon creyó necesario someter esa espacialidad al

análisis fenomenológico y describirla desde esa posición, a fin de restituir toda su autenticidad a la experiencia de la corporeidad.”

También en el mismo texto asocia las ideas de Wallon y Merleau-Ponty sintetizadas en la obra de J. De Ajurriaguerra:

“En una segunda fase de nuestro trabajo, profundizamos y precisamos más esta relación mediante el enfoque psicobiológico o psicogenético de Wallon, con el enfoque existencial de Merleau-Ponty y con la síntesis teórica y práctica de Ajurriaguerra. Wallon nos reveló que el niño descubre su cuerpo sólo por su relación con otro y que ese otro primordial es la propia imagen del niño en el espejo. Correlativamente nos demostró que ese descubrimiento resultaba de la fusión afectiva y hasta fisiológica con la madre y luego con las personas allegadas, fusión emocional que se grava en la contextura tónica de los músculos. En otras palabras, el cuerpo no estaba simplemente ‘en relación’ con algo sino que él mismo es relación en su estructura psicobiológica. Merleau-Ponty nos lo confirmó, pero lo hizo de conformidad con una óptica fenomenológica...” (Bernard, 1994)

Es J. de Ajurriaguerra (1970) quien en ese trabajo de síntesis que le adjudica M. Bernard y al referirse al curso sobre psicología del niño que Merleau-Ponty dicta en la Sorbonne escribe: “es de notar la importancia que en su concepción concede a los trabajos de H. Wallon y de los psicoanalistas”.

Lo cierto es que las citas a Wallon no son frecuentes en la obra de Merleau-Ponty, por lo menos en las obras que circulan traducidas al castellano. Una que he podido localizar en este comienzo de investigación está referida al concepto de “espacio virtual” desarrollado por Wallon en el año 1925 en su tesis principal para el doctorado de letras.

Escribe Merleau-Ponty:

“Cada ‘signo local’ depende de un proceso de excitación en el que participan, ade-

más de las excitaciones retinianas, las que provienen de los músculos óculo-motores, de los aparatos de equilibración y del conjunto de los músculos del cuerpo. Cada posición percibida sólo tiene sentido inserta en un cuadro de espacio que comprende un sector sensible, actualmente percibido pero también un ‘espacio virtual’, del cual el sector sensible no es más que un aspecto momentáneo.” (Merleau-Ponty, 1976)

Wallon-Barthes

“Los signos no son pruebas porque cualquiera puede producirlos falsos o ambiguos”

Roland Barthes (1982).

Roland Barthes⁴ (1915-1980) Escritor, crítico y semiólogo francés. Es conocido, sobre todo, por aplicar el estructuralismo a la semiótica. Apoyándose en la teoría de los signos de F. de Saussure, intenta una interpretación crítica de la sociedad moderna.

En el capítulo “Elementos de Semiología” del libro “La Semiología”, Barthes elige cuatro referentes para pensar una temática central, iniciada por el filósofo americano Ch. S. Peirce⁵ (1857-1913) considerado *el inventor de la semiótica* (Deleuze-Guattari, 1997, 153)

Escribe Barthes:

“Estas contradicciones se pondrán fácilmente de manifiesto mediante el cuadro de coincidencia de los rasgos y de los términos, según cuatro autores diferentes: Hegel, Peirce, Jung y Wallon (la referencia a algunos rasgos, marcados o no marcados, puede estar ausente en ciertos autores) [Ver cuadro comparativo pág. 56]

Como resultado de este cuadro comparativo, Barthes saca las siguientes conclusiones:

“... especialmente, señal e índice, símbolo y signo son los instrumentos de dos funciones diferentes, que pueden a su vez entrar en oposición general, como en el caso de Wallon, cuya terminología es la más clara y completa (Wallon, 1942,

	Señal	Índice	Icono	Símbolo	Signo	Alegoría
1.Representación	Wallon –	Wallon –		Wallon +	Wallon +	
2.Analogía			Peirce –	Hegel + Wallon + Peirce –	Hegel – Wallon –	
3.Inmediatez	Wallon +	Wallon –				
4.Adecuación				Hegel – Jung – Wallon –	Hegel + Jung + Wallon +	
5.Existencialidad	Wallon +	Wallon – Peirce +		Peirce – Jung +		Jung –

Fig.1: Cuadro comparativo

175); icono y alegoría quedan confinados al vocabulario de Peirce y Jung. *Dirémos pues, con Wallon*, que la señal y el índice forman un grupo de relata desprovistos de representación psíquica, en tanto que en el grupo adverso, símbolo y signo, esta representación existe; que además, la señal es inmediata y existencial, frente al índice que no lo es (no es más que una huella); y que por fin, en el símbolo la representación es analógica e inadecuada (el cristianismo 'desborda' la cruz), frente al signo, en el cual la relación es inmotivada y exacta (no hay analogía entre la palabra buey y la imagen buey, que está perfectamente recubierta por su relatum)". (Barthes, 1970) El subrayado me corresponde.

Convocar a Wallon junto con Hegel, Peirce y Jung, implica un reconocimiento ejemplar, no solo a su obra como investigador de la infancia sino como un pensador de competencia. Conociendo la posición crítica de Roland Barthes, resulta muy contundente la clara adhesión a las ideas de Wallon en una temática crucial para la tarea de un semiólogo.

Wallon-Lacan

"la imagen especular parece ser el umbral del mundo visible"
Jacques Lacan (1988)

En 1938, se publica la Enciclopedia Francesa, cuyo tomo octavo es dirigido por Wallon. Para la redacción de este tomo dedicado a la Vida Mental, Wallon convoca a treinta autores, uno de ellos es Jacques Lacan⁶. A este dato nos remite Lacan en los "Escritos 1" de la siguiente manera:

"...mi artículo sobre la familia aparecido en 1938 en la Encyclopédie Française, en el tomo dedicado a la vida mental." (Lacan, 1988).

A su vez la temática de *la vida mental*, pasó a constituirse en el título de un libro publicado tardíamente en castellano, que reúne, los escritos que Wallon integró en la Enciclopedia Francesa, los cuales conformaban casi una cuarta parte del tomo (Wallon, 1991).

Si bien la Enciclopedia fue un punto de encuentro de Lacan con Wallon, el tema que los relaciona, no con ciertas diferencias, es la situación del niño frente al espejo, estudiado por Wallon en 1931 y descrito como "estadio del espejo" por Lacan, considerada esta como "su

primera aportación importante a la teoría analítica fue la formulación del estadio del espejo, teoría presentada en 1936 en el Congreso de Marienbad y retomada posteriormente en el congreso de Zurich (1949), publicada como 'El estadio del espejo como formador de la función del yo'. (Cortés-Martínez, 1996)

Julián de Ajuriaguerra escribe al respecto: "Concediendo una gran importancia a los trabajos de H. Wallon acerca de la imagen especular, J. Lacan admite que el *estadio del espejo* es un momento genético capital, paso de la imagen fraccionada del cuerpo a la comprensión de la unidad de su cuerpo como un todo organizado. La imagen se percibe como una forma humana en la que reconoce todo conjuntamente: él mismo y el otro. Según este autor es en esta imagen especular donde resuelve el malestar ansiógeno de su cuerpo fragmentado..." (Ajuriaguerra, 1970)⁷

J. Lacan, conocía los trabajos de Wallon sobre la emoción y las función tónica postural, temáticas que le han dado identidad a sus investigaciones. Así lo plantea en el apartado "La Agresividad en Psicoanálisis" (Lacan, 1988, 105):

"Así la agresividad que se manifiesta en las retaliaciones de palmadas y de golpes no puede considerarse únicamente como una manifestación lúdica de ejercicio de las fuerzas y de su puesta en juego para detectar el cuerpo. Debe comprenderse en un orden de coordinación más amplio: el que subordinará las funciones de posturas tónicas y de tensión vegetativa a una relatividad social cuya prevalencia ha subrayado notablemente un Wallon en la constitución expresiva de las emociones humanas.

Más aún, yo mismo he creído poder poner de relieve que el niño en esas ocasiones anticipa en el plano mental la conquista de la unidad funcional de su propio cuerpo, todavía inacabado en ese momento en el plano de la motricidad voluntaria."

Si bien no hay cita al pie ni texto citado del cual Lacan se basó para esta enunciación:

"...cuya prevalencia ha subrayado notablemente un Wallon en la constitución expresiva de las emociones humanas.", es muy probable que surja de la lectura de "Los Orígenes del Carácter en el Niño"⁸, en cuya primera parte "El comportamiento emocional" desarrolla la temática de las emociones. A su vez en el mismo texto Wallon plantea su hipótesis sobre la imagen exteroceptiva, segunda parte que lleva por título "Conciencia e individuación del Propio cuerpo", material que proviene de los cursos dictados por Wallon en la Sorbona durante los años 1929 al 1931.

También en el Seminario 11, cita a Wallon de la siguiente manera:

"Freud, cuando capta la repetición en el juego de su nieto, en el fort-da reiterado, puede muy bien destacar que el niño taponar el efecto de la desaparición de su madre haciéndose su agente, pero el fenómeno es secundario. Wallon subraya que lo primero que hace el niño es vigilar la puerta por la que su madre se ha marchado, por lo cual indicaría que espera verla de nuevo allí: primero fija su atención en el punto desde donde lo ha abandonado, en el punto, junto a él, que la madre ha dejado, la hiancia introducida por la ausencia dibujada y siempre abierta queda como causa de un trazado centrífugo donde lo que se cae no es el otro en tanto que figura donde se proyecta el sujeto, sino ese carrito unido a él por el hilo que agarra, donde se expresa que se desprende de él en esta prueba, la automutilación a partir de la cual el orden de la significancia va a cobrar su perspectiva." (Lacan, 1964)

En este fragmento de Lacan encontramos una no muy frecuente concurrencia de Wallon y Freud, autores que trabajaban en investigaciones diferentes, cuyos intentos de coincidir como han intentado algunos de los discípulos de Wallon⁹ conducen a una reducción de las diferencias, cuando en la realidad esta constituyen su original relieve.

Wallon-Piaget

“Antes del lenguaje, el niño posee una inteligencia llamada sensorio-motriz. Se trata de una inteligencia práctica, y que comprende conductas instrumentales”.

J. Piaget

Esta caracterización de la obra de Wallon a partir de la visión de sus contemporáneos tiene un punto central en la obra de Jean Piaget¹⁰.

En alguna de sus obras, especialmente en “Estudios de Psicología Genética” (1986a), Piaget se refiere a Wallon en más de cinco oportunidades, pero el eje en cual gira la cita y la confrontación es básicamente alrededor de la génesis de la representación.

Escribe Piaget:

“Desde 1935 hemos insistido en el papel de transición entre lo sensorio motriz y la representación que corresponde a la imitación y H. Wallon ha tomado brillantemente esta idea en su libro “Del acto al pensamiento”, subrayando la importancia del sistema postural y de sus actitudes en la génesis de la representación. Estamos de acuerdo con Wallon sobre este punto pero creemos que esta filiación vale únicamente para el aspecto figurativo del pensamiento, mientras que el aspecto operativo (que constituye el carácter esencial de los actos de inteligencia por oposición a su expresión simbólica) prolonga la motricidad como tal.” (Piaget, 1986a)

En el texto citado se distingue un acuerdo y una diferencia. La diferencia radica en que Piaget afirma que el sistema postural y las actitudes vale para el aspecto figurativo del pensamiento y no para el aspecto operativo, al cual le otorga un carácter esencial. El acuerdo radica en la importancia dada a la imitación por ambos. El hecho de dar la fecha de iniciación de este análisis pareciera querer marcar una posición de autoría desde la cual coincidir. En diferentes momentos va a insistir alrededor de este acuerdo y de esta diferencia. Veamos:

“Ahora bien, la transición entre las conductas sensoriomotrices y las conductas simbólicas o representativas está sin duda asegurada por la imitación (tesis común a los trabajos de Wallon y a los nuestros), cuyas prolongaciones diferidas y cuya interiorización aseguran su diferenciación de los significantes y de los significados.” (Piaget, 1988)

Síntesis esquemática de la propuesta
A) Conductas sensorio motrices
Transición > imitación
B) Conductas simbólicas o representativas

La posición de Piaget en relación al acuerdo con Wallon se reitera en diversos escritos. Con motivo a la crítica realizada por Lucien Febvre quien cree vislumbrar una divergencia, Piaget vuelve a reiterar ya no el una *tesis común* o un *acuerdo* sino en una *complementariedad*. Se refiere a Wallon como su *llorado amigo* pues si bien el escrito de homenaje que citaré más adelante se realiza estando Wallon con vida, este texto que vamos a reproducir se escribe después su muerte.

“El tomo XV de la Enciclopedia Francesa contiene un capítulo nuestro, escrito hace más de treinta años, sobre lo que la psicología del niño puede ofrecer al educador. Al comparar estas páginas con las que escribió Henri Wallon en el tomo VIII dedicado a la “Vida mental”, Lucien Febvre cree distinguir una cierta divergencia interesante para la pedagogía: Wallon insistiría especialmente en la incorporación gradual de los niños a la vida social organizada por el adulto y nosotros subrayaríamos sobre todo los aspectos espontáneos y relativamente autónomos del desarrollo de las estructuras intelectuales.

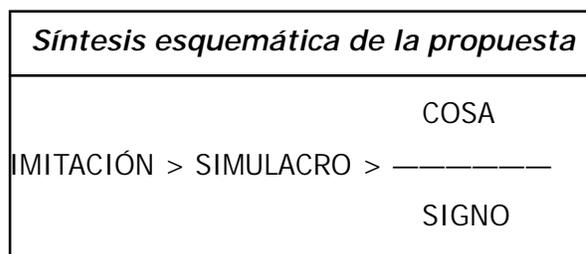
La psicología de Wallon y la nuestra han acabado por ser mucho más complementarias que antagónicas, ya que su análisis del pensamiento desbroza sobre todo

los aspectos figurativos y el nuestro los aspectos operativos (lo que he intentado mostrar en el "Homenaje a H. Wallon", en un corto artículo sobre el que el llorado amigo pudo aún comunicarme que aprobaba esta "conciliación dialéctica"); por tanto, el problema suscitado por L. Febvre sigue teniendo plena vigencia hoy, pero se plantea en términos renovados por un conjunto bastante considerable de hechos descubiertos desde entonces". (Piaget, 1986b)

Nadie como Piaget estableció un diálogo controvertido y constante, lo que dio en llamar René Zazzo *un diálogo de sordos*, atenuado considerablemente en los tiempos que Piaget escribe el homenaje a Wallon en el cual nos anuncia haber llegado a una "conciliación dialéctica".

"Para rendir mi homenaje a la obra de Henri Wallon en este número jubilar, tanto al hombre como al amigo, he elegido uno de los puntos en que nuestros trabajos convergen y se completan sin contradicción".

"Es ese libro cautivador y lleno de ideas que Wallon tuvo el coraje de publicar en 1942 (Del acto al pensamiento) escribe: 'La imitación se ha concretado como un poder latente, un dinamismo productor, un modelo de potencia que ha comenzado por no captarse más que en su realización efectiva, pero que ha podido enseguida desprenderse para convertirse en representación pura. No ha sido tampoco estrictamente acomodación a otro; se ha hecho imitación de escenas y de acontecimientos; se ha hecho instrumental; ha dado lugar a los simulacros, que oponían de forma tajante el signo y la cosa'".



Dice Wallon: "Entre la imitación y la representación puede introducirse el simulacro: 'Un medio de desembarazarse de una mala influencia alejándola...consiste en realizar, uno mismo, más o menos completamente, la infelicidad que se sabe inminente...'" para agregar luego: "Entre el simulacro y la realidad no hay aún aquí sino una imitación a voluntad de las consecuencias. Pero el simulacro, permaneciendo ligado a objetos materiales, puede emigrar al plano de los símbolos." (Wallon, 1942, 145)

El texto de homenaje que escribe Piaget, del cual hemos reproducido los dos fragmentos anteriores, es un texto que lleva por nombre "El Papel de la Imitación en la Formación de la Representación", es el epílogo al libro *Psicología y Marxismo, la vida y la obra de Henri Wallon* (Zazzo, 1976).

En otro de sus párrafos Piaget escribe:

"La verdadera razón por la que Wallon pasa aquí sobre las discontinuidades que introduce en otras partes, se debe a un aspecto fundamental de su sistema. (Su insistencia sobre su importancia es algo que todos debemos agradecerle); es el papel que hace jugar a los procesos sensorio-tónicos o posturales en las funciones afectivas y cognitivas, desde las conductas emocionales más primitivas (que tienen para él una significación también cognitiva), hasta esos 'simulacros' colectivos que describe tan finamente en su capítulo sobre 'Ritos y representación'".

Al referirse a las conductas emocionales primitivas Piaget destaca que *tienen para Wallon "una significación también cognitiva"*, o sea que la emoción y la cognición no son para Wallon fenómenos excluyentes y también esta "emoción individual" que estudia el psicólogo de laboratorio pertenece y cobra significación en "esos 'simulacros' colectivos". O sea que la emoción no se agota en el individuo sino que da cuenta de la sociedad.

En la misma cita al referirse a los "procesos sensorio-tónicos o posturales", se manifiesta una diferencia con el enunciado tradicional, pues no se trata de lo sensorio motor, lo tónico

y postural agrega una diferenciación cuya originalidad le hace decir a Piaget: "Su insistencia sobre su importancia es algo que todos debemos agradecerle".

En otro párrafo del homenaje, sin anular las diferencias, Piaget insiste en la complementariedad de las obras:

"...la diferencia más notable entre la obra de Wallon y la mía se reduce en último término más a una complementariedad que a una oposición. Esta diferencia parte de la doble naturaleza de la representación"...

"...parece claro que la filiación genética sobre la que parecemos estar de acuerdo Wallon y yo, para ver en la imitación el paso de lo sensorio-motor a lo representativo, no explica de hecho la representación más que bajo su aspecto figurativo". (Piaget, 1976)

Esta complementariedad se basa en la "doble naturaleza de la representación", hecho que va a destacar cada vez que se refiera a la obra de Wallon. Este aspecto complementario a la obra de Piaget nos muestra la originalidad de la propuesta walloniana, y al mismo tiempo según Piaget su incompletud, pues, "no explica de hecho la representación *más* que bajo su aspecto figurativo". Alguien podría leer el término "más" que he subrayado intencionalmente un signo de desvalor, pero de hecho la insistencia de Piaget nos muestra el aporte indiscutido de Wallon para pensar el nacimiento de la representación.

En el mismo Homenaje a Wallon, Piaget no deja de polemizar, hecho para nada criticable, pues la complacencia no sería un acto que legitimize la obra de Wallon.

"En la misma obra "Del acto al pensamiento" que comentamos en este artículo, Wallon me ataca extensamente por haber estudiado la inteligencia sensorio-motriz y la construcción de lo real desde el punto de vista de lo que él llama una 'psicología de la conciencia' y haber proyectado totalmente la mente sobre los esquemas sensorio-motores. Con la se-

renidad que dan veinte años de distancia, me doy cuenta hoy que Wallon pensando en la representación tal como la ha descrito en los últimos capítulos de su estudio, se negaba con razón a encontrar en mis esquemas sensorio-motores lo que sólo pueden dar la imagen, el lenguaje, la representación figurativa en general. Pero yo también tenía razón al anticipar en las coordinaciones entre esquemas de acción el punto de partida de las operaciones ulteriores, y en la constitución del esquema del objetivo permanente, basado sobre una forma totalmente práctica y activa del 'grupo de desplazamiento'".

Releyendo el texto se destacan algunas frases que dan cuenta de la polémica relación que mantenían: "Wallon me ataca extensamente", "con la serenidad que dan veinte años de distancia", "pero yo también tenía razón".

En otra parte del mismo texto Piaget escribe:

"En un párrafo de notable lucidez y casi profético en cuanto a los ulteriores resultados de nuestras respectivas investigaciones Wallon declara: 'Entre los efectos ulteriores del movimiento hallamos dos tipos. Primero los que se vuelven hacia el mundo exterior y que comúnmente se considera que están en el origen de la vida mental... Pero un gesto, al mismo tiempo que al medio, modifica a quien lo hace y es ésta la modificación más inmediatamente captada. Se abren dos orientaciones en la actividad, una volcada hacia los objetivos exteriores, y otra, la actividad sobre sí mismo o 'postural', que tiene como medios y objetivos las propias actitudes del sujeto. Es ésta una actividad plástica. En ella está el origen de la imitación".

Generosamente Piaget destaca la "notable lucidez", "casi profético" de las investigaciones de Wallon, destacando su pensamiento dialéctico por medio del cual se entiende que la propia modificación no nace de un acto intrínseco, solitario, propiogestado, autárquico, sino que "un gesto, al mismo tiempo que al medio,

modifica a quien lo hace". Al mirar no sólo te conozco sino que me reconozco en vos, al sonreír me descubro en tu rostro.

Escribe Wallon en otro texto: "Una especie de mimetismo mímico lo ligaban primero a su madre y a aquellos que podían responder a la expresión de sus necesidades, después de un círculo más extenso de rostros familiares sobre los cuales el suyo se modelaba, alimentando en él la conciencia de situaciones más o menos diversas." (Wallon, 1965)

Más adelante agrega: "El hombre comienza por reflejarse en otro hombre como un espejo. Es solamente cuando llega a tener con respecto al hombre Pablo una actitud igual a la que tiene hacia sí mismo, que el hombre Pedro comienza a tomar conciencia de sí mismo como un hombre. Esta frase de Marx expresa muy bien ese vaivén de sí a otro y de la imagen percibida en otro a sí mismo, que no es solamente una realidad moral o social, sino también un proceso psicológico esencial" (Wallon, 1965)

No se trata aquí de causa y consecuencia, de primero y segundo, sino un fenómeno que se produce "al mismo tiempo" una cosa y otra, "actividad plástica".

En el mismo texto de homenaje continúa escribiendo Piaget:

"No podría caracterizarse mejor las dos formas de la 'representación', muy distintas efectivamente, pero exactamente complementarias, que nos han preocupado a Wallon y a mí: la forma figurativas, que engendra la imagen a partir de la imitación y procede del sistema postural; y la forma operativa, que se inicia con los esquemas motores y no culmina con las operaciones del pensamiento propiamente dichas sino 'después', como anuncia claramente Wallon, puesto que será preciso esperar entre dos y siete/ocho años para que se completen las primeras estructuras operatorias representativas...". (Piaget, 1976)

El homenaje concluye con las siguientes palabras: "...me complace terminar esta breve nota

de homenaje a Wallon, con la expresión de mi seguridad en la complementariedad de nuestras dos obras."

También Piaget nos habla de otra actividad que Wallon desarrolló comprometidamente, el proyecto francés de reforma educativa (en 1944 es nombrado Ministro de Educación Nacional en el gobierno de la liberación), acerca de él escribe:

"Uno de los acontecimientos pedagógicos importantes sobrevenidos entre 1935 y 1965 es el proyecto francés de reformas que dio lugar a los ciclos de 'orientación' y de 'observación'. Nació de los trabajos de una comisión dirigida e inspirada por un físico y un médico-psicólogo: Paul Langevin y Henri Wallon."

"El proyecto Langevin-Wallon sigue siendo un modelo de plan de reforma integral". (Piaget, 1968)¹¹

A través de estas citas de Piaget recorrimos diferentes facetas en la vida de H. Wallon, su participación en la Enciclopedia Francesa, sus aciertos innovadores, su posición crítica, su participación en la reforma educativa y su *conciliación dialéctica*.

Henri Wallon

"A través de las emociones el niño domina su medio antes de dominarse a sí mismo"
H. Wallon

No quise hacer de este texto una evocación nostálgica ni una defensa apasionada. El valor de H. Wallon (1879-1962) no radica en la construcción de una afinada teoría, sino que se sustenta en una forma de pensar al sujeto.

Su escritura por momentos es intrincada y compleja no siendo esto una particularidad que facilite su lectura.

Su pensamiento dialéctico enrolado en la corriente materialista no lo ubica en el lugar del militante que fuerza el curso de la investigación para hacer coincidir una ley dialéctica.

Debo reconocer que su participación pública y su constante reivindicación de una ideología

que reconoce en la sociedad la génesis de la persona humana, no son para mí atributos despreciables, sino un valor de resistencia a las constantes desacreditaciones de la produc-

ción social solidaria, así como una postura de rechazo a la instalación de nuevos modelos de explotación y control social.

NOTAS:

¹ Los datos biográficos han sido elaborados a partir de la consulta realizada en los siguientes textos:

* Diccionario de filosofía en CD-ROM. 1996. Editorial Herder S.A., Barcelona. Autores: Jordi Cortés Morató y Antoni Martínez Riu.

* Diccionario de Filosofía Abreviado, José Ferrater Mora, Ed. Sudamericana, Bs. As., 1986.

² Gaston Bachelard (1884-1962). Epistemólogo francés y teórico de la ciencia, nacido en Bar-sur-Aube (Basse Champagne). Empleado de correos y luego profesor de física y química en el «liceo» de su ciudad, empieza a estudiar filosofía a los 35 años. Profesor de filosofía en la universidad de Dijon (1930) y posteriormente, de 1940 a 1955, ejerce como profesor de historia y filosofía de la ciencia en la Sorbona de París. Miembro de la «Académie des sciences morales et politiques», en 1961 se le otorga el «Gran Prix National des Lettres». Filósofo y científico. Concibe el conocimiento como una relación dialéctica entre razón y experiencia, o entre racionalismo y realismo o empirismo.

³ Merleau-Ponty, Maurice (1908-1961) Filósofo francés. Nació en Rochefort-sur-Mer. Entre 1926 y 1930 estudió en la École Normale Supérieure de París. En 1945 presentó dos obras importantes para conseguir el grado de doctor: "La estructura del comportamiento" (escrita en 1942) y "La fenomenología de la percepción". En estos textos, que se inscriben en la corriente fenomenológica y existencialista. La conjunción entre marxismo y existencialismo le acercó a Sartre, con el que fundó –junto con Simone de Beauvoir–, la revista "Les Temps Modernes" (1945). Otras obras destacables son: "El ojo y el espíritu" (1960); "Signos" (1960) y "Lo visible y lo invisible".

⁴ Barthes, Roland (1915-1980) Natural de Cherbourg. Tras enseñar en Bucarest y Alejandría, fue profesor de la École d'Hautes Études y del Collège de France, en París. Su método de investigación puede considerarse interdisciplinar, ya que recurre tanto a la antropología y al psicoanálisis, como a la lingüística y a la sociología, para estudiar todo signo que aparece en la sociedad.

En su última fase posestructuralista, que inicia a partir de "El imperio de los signos" (1970), "S/z" (1970), y "Fragmentos de un discurso amoroso" (1977), Barthes redefine la semiótica como una labor de *desconstrucción* del lenguaje, en cuanto expresa éste la estructura del poder, en posiciones próximas a Derrida y Foucault.

⁵ El mismo afirmaba "...soy, por lo que llego a saber, un pionero en la tarea de clarificar y explorar lo que denomino semiótica..." (citado por Sebastián Serrano, *La Semiótica*, Ed. Montesinos, 1992).

⁶ Lacan, Jacques (1901-1981) Psiquiatra y psicoanalista francés. Nació en París y se formó como médico psiquiatra en la escuela de Clérambault. Tuvo contacto con literatos, especialmente con los surrealistas, colaboró con L'Encyclopedie Française de H. Wallon donde publicó "los complejos familiares" (1938) y siguió el seminario de Kojève sobre Hegel. La aparición en 1966 de una recopilación de sus artículos más destacados bajo el nombre de "Escritos" le sitúan entre los llamados estructuralistas, afiliación que él siempre rechazó. A partir de 1973 se publican los distintos tomos de su seminario.

⁷ Para una síntesis ver "El reconocimiento del cuerpo: la experiencia del estadio del espejo en H. Wallon y la crítica de Jacques Lacan. La concepción de Henri Wallon: La génesis del cuerpo propio". Coste, J.C. (1978) *La psicomotricidad*. Bs.As.: Hemul.

⁸ Para quienes no contamos con la traducción al castellano de "L'enfant turbulent", "Los orígenes del carácter en el niño" es un texto que nos permite la posibilidad de reconstruirlo en parte, pues Wallon lo cita en 29 oportunidades.

⁹ Ver capítulo segundo "Del cuerpo al alma: Las respuestas de Wallon y de Freud", "Psicología y Marxismo", La vida y la obra de Henri Wallon, Rene Zazzo Ed. Pablo del Río, 1976.

¹⁰ Piaget, Jean (1896-1980) Psicólogo suizo nacido en Neuchâtel que, tras doctorarse en ciencias naturales en la universidad, interesado por los estudios de psicología, a los 22 años se traslada a Zurich y luego al Instituto Alfred Binet de París. Sus primeros trabajos llaman la atención de Edouard Claparède, quien, en 1921, le ofrece un cargo de codirector del Instituto J.J. Rousseau de Ginebra, para que prosiguiera las investigaciones sobre el razonamiento infantil, iniciadas poco antes en París por indicación de Simon. Se dedica a estudiar la génesis del pensamiento de una forma empírica, basada en la observación, básicamente de sus tres hijos, y el recurso a hipótesis que somete a verificación. Resultado de estas investigaciones son "El nacimiento de la inteligencia" (1936), "La cons-

trucción de lo real en el niño" (1937) y "La formación del símbolo" (1945), obras en las que sostiene la tesis de que la inteligencia tiene su origen en el período infantil llamado sensoriomotor.

¹¹ Piaget J. "Enviado al ministerio de Educación Nacional en 1944, preveía: 1) una enseñanza obligatoria de los 6 a los 18 años que incluía tres ciclos: a) un ciclo elemental de los 6 a los 11 años, común a todos los alumnos; b) un ciclo de orientación de los 11 a los 15 años, con especializaciones progresivas, pero posible paso de una enseñanza a otra; y c) un ciclo de determinación de los 15 a los 18 años, con tres secciones - práctica, profesional y teórica -; 2) una enseñanza propedéutica (10 a 20 años); y 3) una enseñanza superior. Este proyecto nunca se aplicó. Con muy pocos cambios fue retomado por..." Jean Piaget, pág.100, "Las reformas de estructura a los niveles primario y secundario". *Educación e instrucción*. Ed. Proteo, Bs.As. 1968.

BIBLIOGRAFÍA:

- Ajuriaguerra, J. de (1970) *Manual de Psiquiatría Infantil*. Barcelona: Toray Mason.
- Bachelard, G. (1958) "La caída imaginaria". *El aire y los sueños*. México: Fondo de Cultura Económica, p. 116.
- Bachelard, G. (1996) "La psicología de la gravedad". *La Tierra y los Ensueños de la Voluntad*. México: Fondo de Cultura Económica. p. 404.
- Barthes, R. (1982) *Fragmentos de un Discurso Amoroso*. México: Siglo XXI.
- Barthes, R. y otros (1970) *La semiología*. Bs.As.: Tiempo Contemporáneo.
- Bernard, M. (1994) *El cuerpo*, Barcelona: Paidós.
- Cortés Morató, J. y Martínez Riu, A. (1996) *Diccionario de filosofía en CD-ROM*. Barcelona: Herder.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1997) *Mil pesetas*. Madrid: Pre-textos.
- Lacan, J. (1964) *Seminario 11. Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*. Clase S. Tyche y Automaton. 12 de febrero de 1964.
- Lacan, J. (1988) *Escritos 1*. Bs.As.: Siglo XII.
- Merleau-Ponty, M. (1976) "Los comportamientos superiores." *La estructura del comportamiento*. Bs.As.: Hachette.
- Merleau-Ponty, M. (1977) *Ojo y el espíritu*. Bs.As.: Paidós.
- Piaget J. (1968) "El cuerpo docente y la investigación". *Educación e instrucción*. Bs.As.: Proteo. Pag.17
- Piaget J. (1968) "Las reformas de estructura a los niveles primario y secundario". *Educación e instrucción*. Bs.As.: Proteo.
- Piaget, J. (1976) "El papel de la imitación en la formación de la representación". En Zazzo, R., *Psicología y Marxismo, La vida y la obra de Henri Wallon*. Madrid: Pablo del Río.
- Piaget, J. (1986a) *Estudios de Psicología Genética*. Bs.As.: EMECÉ.
- Piaget, J. (1986b) *Psicología y Pedagogía*. "Los progresos de la psicología del niño y del adolescente". Madrid: Planeta Agostini
- Piaget, J. (1988) "El lenguaje y las operaciones intelectuales". *Introducción a la psicolingüística*. (Libro que reúne las ponencias realizadas en el simposio organizado por la Asociación de Psicología Científica de Lengua Francesa) Bs.As.: Proteo.
- Wallon H. (1965) "Kinestesia e imagen visual del propio cuerpo en el niño", *Estudios sobre psicología genética de la personalidad*. Bs.As.: Lautaro.

Wallon H. (1991) *La Vida Mental*. México: Crítica.

Wallon, H. (1925) *Stades et troubles du développements psychomoteur et espace mental chez l'enfant*. París: Alcan.

Wallon, H. (1942) *Del acto al pensamiento*. Bs.As.: Lautaro.

Zazzo, R. (1976) *Psicología y Marxismo, La vida y la obra de Henri Wallon*. Madrid: Pablo del Río.

RESUMEN:

Wallon a Pie de Página es un acercamiento a la obra de Henri Wallon a partir de la visión de sus contemporáneos. La obra de Henri Wallon tiene un carácter expansivo, sus ideas se encuentran citadas en diversos textos, tanto del campo de la filosofía: Gaston Bachelard, Merleau Ponty; del psicoanálisis Jacques Lacan, Sami-Alí; de la psicología genética Jean Piaget; de la semiología Roland Barthes; de la psiquiatría Julián de Ajuriaguerra, Rene Spitz, Jean Bergés; y por supuesto en diversos textos de psicomotricidad.

PALABRAS CLAVE:

Henri Wallon, cuerpo, psicomotricidad

ABSTRACT:

Wallon, at footnote, is an approach to Henri Wallon's work, from his contemporaries' point of view. Henri Wallon's work has an expansive character, his ideas are mentioned in different texts, from the philosophy field: Gaston Bachelard, Merleau-Ponty; from the psychoanalysis: Jacques Lacan, Sami-Ali; from the genetic psychology: Jean Piaget; from the semiology: Roland Barthes; from the psychiatry: Julián de Ajuriaguerra, Rene Spitz, Jean Bergès; and of course in several texts of Psychomotor Therapy.

KEYWORDS:

Henri Wallon, body, psychomotor therapy.

DATOS DEL AUTOR:

Daniel Calmels es Psicomotricista y escritor argentino, Profesor de Educación Física, graduado en la Facultad de Humanidades de la Universidad de La Plata, Psicólogo social, Jefe del Área de Psicomotricidad del Servicio de Psicopatología Infanto-Juvenil del Hospital Escuela Gral. San Martín (Clínicas), Profesional invitado al Servicio de Clínicas Interdisciplinarias del Hospital Garraghan, Docente universitario en la Facultad de Medicina de la U.B.A., Investigador de las temáticas del cuerpo.



La formación del rol del psicomotricista a través del trabajo corporal.

The construction of the psychomotricist role throughout the work with the body.

Juan Mila, Miguel Cherro, Blanca García Ferrés, Cristina de León y Rosa Peceli

1- INTRODUCCIÓN

En este trabajo pretendemos historiar y dar cuenta del proceso de institucionalización del Trabajo Corporal en nuestra Licenciatura. Pensamos que es importante plantear en forma detallada, del proceso realizado, y la evaluación de dicho proceso.

La Licenciatura de Psicomotricidad de la Escuela Universitaria de Tecnología Médica de la Facultad de Medicina de la Universidad de la República de Montevideo (Uruguay) cuenta con veintidós años de existencia.

La Universidad de la República es una Universidad pública, autónoma del poder político, gobernada democráticamente por los tres órdenes universitarios (docentes, egresados y estudiantes) elegidos por voto secreto y universal y a todos los cargos docentes se accede por la institución del concurso.

Según lo define el plan de estudios vigente (plan 1990) el Licenciado en Psicomotricidad es el profesional que tiene el título habilitante. Su formación es teórico-práctica y actúa en Estimulación, Educación, Reeducción y Terapia Psicomotriz, siendo su intervención en los niveles profiláctico, educativo y terapéutico, en asesoría técnica e investigación.

En el Uruguay el Psicomotricista es un profesional liberal que actúa en el campo de la sanidad y de la educación y que tiene regulada su actividad profesional por ley.

La formación universitaria del Licenciado en Psicomotricidad es de cuatro años, con una carga horaria global de 3490 horas, de las cuales 1525 son teóricas y 1965 son horas de prácticas profesionales. Luego de cumplidas estas exigencias curriculares el estudiante para recibir su título debe defender una monografía final.

Si bien el comienzo de la formación universitaria en psicomotricidad formalmente comienza con el ingreso de la primera generación en 1978, los orígenes de la Psicomotricidad en la Universidad de la República datan de finales de la década del 50, cuando la Dra. M. A. Rebollo, luego de realizar una pasantía en Francia, crea, en el Instituto de Neurología de la Facultad de Medicina, una Policlínica de Dificultades de Aprendizaje, donde logra nuclear a un grupo de profesionales entre los que se encuentra Berta Gordon de Arestivo, primer docente de psicomotricidad en el Uruguay.

Luego esta Policlínica deviene en el actual Servicio de Neuropediatría de la Facultad de Medicina y para atender la creciente demanda asistencial Rebollo solicita a las autoridades interventoras de la Universidad (en ese momento el país vivía en dictadura) la creación de la Carrera de Técnicos en Reeducción Psicomotriz.

A partir del año 1984, fecha en que cae la intervención universitaria y se produce el regreso a la democracia en el Uruguay, nuestra Ca-

rera, como la Universidad toda, fue sometida a la democrática revisión de los tres órdenes universitarios.

Esta revisión permitió una nueva definición del perfil de egreso y del perfil profesional del Psicomotricista a través de importantes cambios a nivel de la formación curricular, a partir de entonces se han producido positivos cambios.

El desarrollo académico de la Psicomotricidad en el Uruguay no sólo ha permitido el devenir de un perfil de egreso de Técnico en Reeduación Psicomotriz al de Licenciado en Psicomotricidad, si no que ha permitido que se creen y desarrollen campos de investigación e intervención.

La Dirección de la Carrera con el apoyo del staff docente ha llevado adelante una fuerte política de convenios con servicios de la propia Facultad de Medicina y de convenios interinstitucionales. Estos convenios permiten que se realicen las prácticas profesionales de nuestros estudiantes en las áreas de Diagnóstico y Tratamiento Psicomotriz y Clínica de Lactantes en el Servicio de Neuropediatría y en el Servicio de Psiquiatría del Niño y del Adolescente de la Facultad de Medicina, que a través de un convenio con el Consejo de Educación Primaria de la Administración Nacional de Educación Pública se realice la práctica psicomotriz educativa en dos salas de psicomotricidad de Jardines de Infantes públicos, y que a través de convenios con la Intendencia Municipal de Montevideo y con el Instituto Nacional del Menor se realicen las prácticas de Atención Primaria de Salud.

Debemos señalar que nuestros docentes cumplen tareas docentes (con los estudiantes de psicomotricidad) y asistenciales, pues todos trabajan en diferentes servicios con trabajo directo con niños.

Hoy la formación del Licenciado en Psicomotricidad contempla cinco áreas: Atención Primaria de Salud, Educación Psicomotriz, Diagnóstico y Tratamiento Psicomotriz, Clínica del Lactante y finalmente el área que nos ocupará en este artículo, la Formación del Rol del Psicomotricista a través del Trabajo Corporal.

Reconocemos que la formación universitaria en psicomotricidad en nuestro país tiene particularidades propias, que tienen que ver con nuestro contexto histórico, con nuestros orígenes en el Servicio de Neuropediatría de la Facultad de Medicina, con la posterior inserción en el Servicio de Psiquiatría Infantil, con nuestra fluida relación con los Servicios de Pediatría de la Facultad de Medicina y con el trabajo en Educación Psicomotriz y en Atención Primaria de Salud. Pensamos que nuestra experiencia es válida en nuestro contexto. Es con el ánimo de intercambiar, (reconociendo nuestras diferencias y nuestros puntos de acuerdo) y de continuar nuestro desarrollo académico, que hemos participado con entusiasmo en la fundación y puesta en funcionamiento de la Red Latinoamericana de Universidades con Formación en Psicomotricidad.

2- ANTECEDENTES DEL TRABAJO CORPORAL EN LA CARRERA.

Desde sus comienzos, la Carrera de Psicomotricidad de la EUTM presentó un déficit en la oferta de formación, materializado en la falta de espacios de trabajo corporal. En un principio la ausencia de trabajo corporal en el currículum era de esperar dada la orientación que en ese momento tenía nuestra formación, luego al ir cambiando nuestra orientación, se convirtió en una verdadera necesidad.

En el año 1987 se concreta una acotada experiencia, pero pese a ser una experiencia muy valorada, excepto el trabajo presentado en las Segundas Jornadas Uruguayas de Psicomotricidad el mismo año y publicado en la Revista Uruguay de Psicomotricidad en diciembre de 1988, no quedó ninguna evaluación escrita en la Carrera.

Posteriormente, a principios de la década del 90, existieron propuestas desde el ámbito privado de "formaciones" dirigidas a estudiantes, pero desde 1987 queda trabada la posibilidad de restablecer la formación corporal dentro de la Carrera.

A partir de año 1994, la Carrera comienza una nueva etapa de organización, comienza la apertura anual con un cupo de veinte estudiantes

por generación, con ingreso mediante una prueba académica.

Con la participación de las generaciones de estudiantes de 1994 y 1995, se comienza a trabajar en la planificación de talleres en el marco de la Carrera, contándose con el asesoramiento del Prof. B. Aucouturier (Francia). La Dirección de la Carrera, realiza numerosas entrevistas con Psicomotricistas responsables de la formación corporal en diversos Centros de Formación, para conocer programas, metodología y encuadre de trabajo.

En el año 1997, se planifica y concreta en un Taller coordinado por el Prof. B. Aucouturier dirigido a docentes y egresados, y dos Talleres para estudiantes (extracurriculares, no obligatorios) coordinados por la Psicomotricista Catalina Hommar, de Barcelona.

A partir del año 1999, teniendo en cuenta el contexto institucional favorable, determinado por el grado de organización curricular de la Carrera y el desarrollo académico alcanzado, se dieron las condiciones necesarias para la constitución de un Equipo de trabajo dedicado específicamente al proceso de institucionalización del Trabajo Corporal.

Este Equipo se propuso comenzar el trabajo corporal en la Carrera con vistas a crear un área específica que instrumentara la definitiva inserción curricular de esta formación.

3- FORMACION DEL EQUIPO DE TRABAJO: *Equipo de Práctica, Docencia e Investigación en Trabajo Corporal para la Construcción del Rol del Psicomotricista.*

Teniendo en cuenta nuestro contexto institucional y nuestra historia, el grupo de trabajo se integra con docentes de la Carrera, con formación y experiencia específica en el área de la *Formación Personal por Vía Corporal*, y asesores externos en el área de formación de recursos humanos a nivel de Salud Mental: el Prof. Adj. Psicomotricista Juan Mila, Encargado de la Carrera de Psicomotricidad, la Prof. Adj. Psicomotricista Mariela Peceli, Encargada de Clases Prácticas, el Prof. Miguel Cherro, ex-Director del Servicio de Psiquiatría del Niño y del Adolescente del Hospital Pereira Rossel de

la Facultad de Medicina y Ministerio de Salud Pública, y las Psicomotricistas Cristina De León y Blanca García Ferrés, ex-docentes de la Carrera con una elevada formación y una reconocida trayectoria profesional.

Desde un comienzo nuestro Equipo puso especial atención a la definición del encuadre de trabajo, como es obvio, la figura de cualquier docente de la Carrera, no es aséptica, neutra, como debería ser oportuno para el trabajo a ese nivel, como tampoco lo es la figura de cualquiera de los psicomotricistas de nuestro medio, puesto que estarían representando para los estudiantes sentimientos que previamente se han construido en torno a la persona de cada uno de nosotros. No escapan a esta lógica la figura del Encargado de la Carrera, ni la Encargada de Cursos Prácticos; estos son elementos que fueron trabajados desde el encuadre y desde el equipo en sus espacios de supervisión.

La complejidad de nuestra realidad institucional, de la historia de la Psicomotricidad y de los Psicomotricistas hacen que hayamos contemplado en forma expresa estas variables en nuestro encuadre de trabajo.

4- EXPECTATIVAS DEL EQUIPO DE TRABAJO.

Nuestro Equipo entendió desde un principio que el abordaje de esta temática implicaba también un espacio de formación para sus integrantes.

Esto nos determinó a conformar un grupo de trabajo que nos permitiera profundizar y reflexionar acerca de la teoría y la práctica.

Conscientes de la responsabilidad que implica este tipo de tarea; el Equipo debía ser un respaldo, un sostén y continente para los coordinadores del trabajo corporal con los estudiantes, ya que seguramente se presentarían situaciones que pondrían a prueba a las personas implicadas.

Pensamos que el trabajo corporal con los estudiantes debía ser cuidadoso, apuntando a sostenerlos y acercarlos a un primer nivel de Formación que los motivara para seguir formándose.

Dado que esta formación no estaba instrumentada en el curriculum, nuestro Equipo planificó la realización de Talleres extracurriculares no obligatorios de Formación del Rol del Psicomotricista a través del Trabajo Corporal dirigidos a estudiantes de las generaciones 96 y 97 de nuestra Carrera.

Estos Talleres fueron un paso imprescindible hacia el objetivo de crear un Área Específica, con docentes específicamente dedicados a esta tarea.

5- PLANIFICACION DEL TRABAJO.

El Equipo decidió organizar su trabajo en tres etapas completamente interrelacionadas entre sí:

- a) Una primera etapa de reflexión acerca de los objetivos de esta actividad, sus fundamentos teóricos, el encuadre en que debería ser llevada a cabo.
- b) En segundo término, una etapa de revisión bibliográfica y de consulta a otros profesionales que pudieran aportar tanto a nuestra conceptualización como a nuestra práctica.
- c) La planificación y realización de los Talleres de Trabajo Corporal y la realización de un Ciclo de Formación Teórica .

6- LOS OBJETIVOS Y FUNDAMENTOS TEÓRICOS.

Nuestro Equipo discutió mucho sobre la denominación y alcances formativos de la "Formación Personal por vía corporal" de Bernard Aucouturier, considerando más ajustado para nuestros objetivos trabajar a partir de la concepción de *Construcción del Rol del Psicomotricista a través del Trabajo Corporal*.

No debemos olvidar que se trata de una tarea a realizarse dentro del contexto universitario, lo cual tiene implicancias sobre la metodología, el encuadre, y la evaluación.

La Construcción del Rol del Psicomotricista a través del Trabajo Corporal compromete la totalidad de la persona. Constituye la instancia de formación del psicomotricista en la cual se evidencia de forma más clara la especificidad

del rol: el trabajo se orienta fundamentalmente hacia el propio cuerpo y sus sensaciones en relación con las otras personas, los objetos, el espacio y el tiempo.

El primer objetivo es sensibilizar al adulto y facilitar que reconozca en sí mismo una forma de relación que es propia de la infancia y sobre todo de la infancia temprana. Forma de relacionarse donde el cuerpo, la tonicidad, la actitud y la postura, el gesto, la actividad motriz espontánea y el juego en sus distintos niveles, cumplen un rol de primera importancia. Se trata de lograr en el adulto, una mayor sensibilización de su cuerpo, tendiente a desarrollar la capacidad de resonar tónico-emocionalmente, en definitiva, lograr un mejor encuentro con su propio cuerpo que flexibilice el encuentro con el otro.

En la propuesta de trabajo se buscaron situaciones que condujeran al estudiante al reconocimiento de sus reacciones tónico emocionales, a percibir las fluctuaciones de su tono, a percibir y conocer su gestualidad y actitudes con el fin no sólo de reconocerlo en el otro sino de poder responder adecuadamente desde su gestualidad y su tono ya que la vía de abordaje privilegiada en los tratamientos psicomotores es el cuerpo y su sensorio-motricidad.

Podemos pensar que en los tratamientos psicomotores el gesto, la postura, las modulaciones tónicas, el movimiento y la acción, tanto del psicomotricista como del niño, se constituyen en vehículos portadores y receptores de significados y como decíamos recién son la vía específica de nuestra disciplina para alcanzar los objetivos terapéuticos.

De esta manera, ese adulto-psicomotricista, encontrará caminos más adecuados para vincularse con los niños. Podrá comprenderlos mejor, entender sus modos de funcionamiento, sus dificultades, sus deseos. Podrá en consecuencia responder en forma adecuada, al entrar en una dinámica que es propia del niño. A partir de este logro, el adulto, con clara conciencia de los objetivos que se propone en el tratamiento, podrá hacer evolucionar las diferentes situaciones hacia las metas que considera necesarias para la ayuda terapéutica.

Este cambio o enriquecimiento en el modo de relacionarse que pretendemos lograr mediante el trabajo de formación corporal, implica, como dijimos, una movilización muy profunda de la persona. Llevar a un adulto a vivir experiencias corporales que remiten a la infancia temprana, que implican experimentar vivencias sensibilizadoras muy primarias, significa revivir situaciones pasadas, a veces dolorosas, en general olvidadas o reprimidas. Por todo esto, el encuadre de trabajo debe ser muy cuidadoso a fin de que resulte suficientemente continente para los participantes de la actividad.

Se instrumentó entonces un abordaje con diferentes niveles de profundización, pero que no favoreciera en ningún momento la regresión ni despertara fantasías difíciles de controlar. Se trató de una instancia de reflexión y profundización consciente.

Se dejó para otras instancias, tal vez fuera del ámbito universitario, encarar niveles más profundos, hacia la rememoración o reviviscencia, un trabajo sobre aspectos que están en el inconsciente del sujeto.

Por ser la palabra el modo de elaborar los conflictos que es propio del adulto, creemos que es fundamental también, el apoyo de una psicoterapia verbal. Esto último, si bien es muy enriquecedor como experiencia, no puede ser una exigencia impuesta desde la Universidad.

En nuestra concepción, esta instancia, junto con la formación teórica, la práctica profesional, la supervisión y la psicoterapia analítica, conforman el continuo proceso de formación del Psicomotricista.

Cada una de estas instancias formativas tiene espacios y encuadres de trabajo diferentes, y el Psicomotricista realiza una necesaria conexión en interrelación entre ellas. Lo pensado, la acción y lo vivido en cada espacio es resignificado en las otras instancias de formación. (Como es lógico la formación universitaria sólo puede contemplar algunos aspectos de la formación del psicomotricista).

Nuestro equipo se planteó como objetivo, servir de apoyo y respaldo a las actividades prác-

ticas de trabajo corporal, brindando un lugar de reflexión y planificación, tanto en lo relativo a aspectos prácticos como teóricos y también fue el lugar donde se trabajó sobre las evaluaciones recogidas después de cada instancia del trabajo.

Dada la responsabilidad que implica este trabajo en relación a las personas que participan en los talleres, pretendimos que este grupo fuera el lugar desde donde seguir muy atentamente la evolución de cada una de ellas. También constituyó un respaldo para nosotros mismos, ya que al constituirnos en coordinadores u observadores participantes, se presentaron necesariamente situaciones que nos pusieron a prueba.

7- LA METODOLOGÍA.

La actividad se organizó en tres grandes módulos:

- a) Ciclo de clases teóricas
- b) Talleres no específicos
- c) Talleres de Construcción del Rol de Psicomotricista a través del Trabajo Corporal.

7a- Ciclo de clases teóricas.

Atendiendo la formación teórica y práctica-profesional adquirida por los estudiantes que cursaban el tercer y el cuarto año de la Licenciatura de Psicomotricidad entendimos necesario crear una unidad teórico práctica con el objetivo de que los estudiantes pudieran vincular y fundamentar las experiencias propias o del grupo vividas en los talleres con los aspectos teóricos que sustentan, fundamentan y explican estas experiencias, como también las propuestas de trabajo de los talleres.

Los objetivos serían facilitar a los participantes la reflexión teórica de sus propias experiencias y de las propuestas de los coordinadores de los Talleres de Trabajo Corporal en cuanto a contenidos, a objetivos y a asociarlos con las experiencias con los niños en la práctica psicomotriz.

En cuanto a la puesta en práctica, tuvimos una inquietud inicial relacionada al momento oportuno de incluir estas clases teóricas.

Nos preguntamos si incluirlas antes o durante el período en que tuvieran lugar los talleres no conduciría a quitar disponibilidad o espontaneidad en los participantes.

Finalmente resolvimos hacerlas en forma paralela en el tiempo ya que fue una experiencia que llevó cuatro meses.

El segundo asunto que se nos planteó fue delimitar los temas que pudieran acompañar este proceso de formación de los talleres.

Los temas elegidos tendrían que estar vinculados, apuntalando y fundamentando los aspectos a trabajar.

Como tema inicial pensamos en el *cuerpo*, comenzando por su aspecto *anatomo-fisiológico* abordando en primer lugar el de las bases neurofisiológicas de la postura, el tono y el equilibrio. Los Dres. Omar Macadar y Hamlet Suárez dictaron dos clases tituladas "Bases neurofisiológicas de las representaciones corporales y del movimiento".

Seguimos luego con el *cuerpo desde el psicoanálisis*.

La psicoanalista Carmen Médici a través de su clase "El cuerpo en la teoría de Freud" apuntó transmitir que es el cuerpo para el psicoanálisis y para la psicomotricidad. Puntos de contacto y áreas de especificidad.

Nociones sobre imagen corporal desde el psicoanálisis y noción sobre la transformación en representaciones de experiencias o huellas que no han podido quedar registradas en el aparato psíquico o por su fragilidad (aparato psíquico frágil del bebé) o por constituir experiencias traumáticas, quedando como huella a nivel de cuerpo.

En una tercera instancia el tema propuesto fue el *Cuerpo en Winnicott* fundamentando el papel del cuerpo en los procesos de maduración neuropsíquicos.

El psicólogo Víctor Guerra expuso en su oportunidad su propuesta en relación al "Verdadero y falso self" vinculando a éste con la inquietud y el cuerpo.

Pedimos al grupo coordinado por la psicoanalista Marina Altmann que transmitieran en otra

clase su trabajo "la envoltura sonoro-corporal entre la madre y el bebé: los arrullos y la canción de cuna".

En otra oportunidad el Prof. Dr. Miguel Cherro, desarrolló aspectos vinculados a la evolución, desarrollo y diferentes tipos de "Juego".

La psicomotricista Blanca García realizó una revisión de varios autores (Ajuriaguerra, Schilder, Wallon, Dolto) sobre los conceptos de *cuerpo, esquema e imagen corporal*. Así como una aproximación a la forma en que se iría construyendo la noción de cuerpo propio en el individuo.

La psicomotricista Cristina de León, desarrolló el tema vinculado a los *orígenes y desarrollo del grafismo* en el niño.

El psicólogo Juan Carlos Carrasco transmitió el lugar de la psicomotricidad como fenómeno de bisagra entre la representación psíquica y su traducción motora.

Integración neuromotora que puede traducirse en la expresión gráfica, en una imagen espacial y que está en la base de los fenómenos de comunicación plástica o gráfica.

Habló de las etapas o períodos de desarrollo en la pintura en la etapa preescolar.

El psicólogo Carlos Saavedra expuso sobre "Los grupos y las instituciones en el cuerpo".

Y finalmente la psicóloga y tallerista Liliana Silva transmitió consideraciones sobre "La repetición y la perseverancia en el lenguaje plástico", transmitiendo conceptos acerca del hombre creador, del proceso creador, imágenes, trazado, temas, forma.

7b - Talleres no específicos.

En cuanto a los talleres no específicos, se trató de complementar la experiencia con técnicas que, involucrando también el cuerpo, y que se diferenciaran sin embargo del trabajo en psicomotricidad, tanto por su metodología como por sus objetivos y que brindarían así a los participantes la posibilidad de confrontar los diferentes modos de abordaje y así llegar a una conceptualización más afinada en relación a los talleres específicos de psicomotricidad.

Fue así que se organizaron tres talleres: un taller de música, un taller de expresión corporal y un taller de plástica.

El taller de música estuvo a cargo de Jorge Bonaldi y Adriana Ducret. Se utilizaron técnicas de improvisación que, poniendo en juego el cuerpo, el movimiento y la música, tendieron al desarrollo del estado de alerta o vigilancia frente al mundo que nos rodea mediante el estímulo de la percepción y la creatividad.

El segundo taller, estuvo a cargo de la actriz Norma Quijano. Tuvo por objetivo el desarrollo de un mejor conocimiento del cuerpo anatómico con el fin de lograr una gestualidad más afinada y más clara que permita una mejor comunicación con el entorno y al mismo tiempo una sensibilización en relación con la gestualidad del otro que mejore la comunicación grupal.

El taller de plástica, coordinado por la psicóloga Liliana Silva, se propuso poner en juego el "ser hacedor", desde las manos que entran en contacto con diferentes materiales para crear formas.

Estos tres talleres se articularon en el tiempo con los talleres específicos en psicomotricidad.

Al final de cada uno de ellos, se entregó a los participantes una hoja de evaluación individual y otra de evaluación grupal sobre la actividad.

7c- Talleres de Construcción del Rol de Psicomotricista a través del Trabajo Corporal.

El número de participantes fue de 32 al iniciarse el primer taller. La inscripción fue voluntaria, pero estuvo limitada a los estudiantes de la generación 96 y 97. De esta forma, se dio la situación de que los participantes no constituían un grupo al comienzo del trabajo, ya que muchos de ellos no se conocían de antes.

En cuanto a la carga horaria, fue de 4 horas para cada uno de los talleres no específicos y de 8 horas para cada uno de los talleres específicos. Fueron por lo tanto en total 36 horas de actividad.

Como lo expusimos más arriba pusimos el acento en la constitución de un grupo de par-

ticipantes estable, puesto que pensamos que el trabajo corporal es un proceso de formación individual inserto en un proceso de formación grupal.

Es importante para nosotros la continuidad en este proceso, éste es un aspecto más que singulariza esta experiencia.

Los talleres tuvieron siempre el mismo coordinador y el mismo observador participante, llevando registro escrito y fílmico de los mismos.

Los registros han sido de enorme utilidad a la hora de la reflexión del Equipo y de la planificación de los siguientes talleres.

Como parte de nuestro encuadre, planteamos la continuidad de los temas propuestos, que se repiten una y otra vez, tendiendo primero a la investigación y exploración de las posibilidades de cada uno, para convertirse, frente a la experiencia de la repetición, en una experiencia de profundización.

7c1- Durante los tres talleres los temas trabajados fueron:

— *Exploración de las posibilidades del cuerpo propio:*

- el cuerpo y el movimiento,
- el cuerpo y el espacio,
- tensión-distensión,
- ritmos,
- equilibrios-desequilibrios.

— *Encuentro con el otro y con el grupo:*

- acuerdos,
- resistencia,
- oposición,
- rol activo-rol pasivo.

— *Encuentro con el objeto.*

— *Encuentro con el sonido.*

— *Proceso de representación a través de:*

- la verbalización,
- el dibujo
- la escritura.

7c2- Evaluación de los talleres realizada por los estudiantes participantes.

La evaluación fue instrumentada para ser realizada por escrito en dos formas: *Evaluación Individual*, realizada por cada estudiante y *Eva-*

luación grupal, se dividió al grupo en 7 subgrupos.

La evaluación individual se realizó mediante la puntuación por el estudiante de varios ítems contenidos en un formulario elaborado por nuestro equipo.

La evaluación grupal se realizó mediante la formación de siete subgrupos que inmediatamente luego de cada taller respondía por escrito a tres preguntas:

- Qué opina el grupo de la actividad realizada.
- En qué puede contribuir esta actividad a su formación.
- Por qué los coordinadores plantearon esta actividad.

Por creerlo pertinente sólo plantearemos las evaluaciones grupales.

Para realizar el análisis de las evaluaciones grupales se seleccionaron 9 ítems que fueron los que se repitieron con mayor frecuencia en los diferentes grupos al responder a las tres preguntas.

Ítems:

- 1) Divertido, disfrutable.
- 2) Lograr una mejor escucha de nuestro propio cuerpo, de su tonicidad, de su postura, de su movimiento, de su lugar, de su tiempo, de sus emociones, lo que habilita a una mayor descentración y disponibilidad hacia el entorno.
- 3) Progresiva capacidad de estar a la escucha del otro, a través de una mejor captación de su discurso tónico, de un mayor respeto de sus tiempos, de sus actitudes, de su expresividad.
- 4) Una percepción diferente de las actividades de la sala una vez que han sido vivenciadas desde adentro.
- 5) Da luz a lo trabajado en la teoría, y mejora el entendimiento del acontecer en la sala con los niños.
- 6) Ayuda a abandonar resistencias e inhibiciones.
- 7) Se expresan dificultades y resistencias en la medida en que se profundiza en el trabajo y se aborda el tema de la imagen del cuerpo.

Evaluación Grupal			
	1er Taller	2do Taller	3er Taller
1-Divertido, disfrutable	5	2	0
2- Lograr una mejor escucha de nuestro propio cuerpo, de su tonicidad, de su postura, de su movimiento, de su lugar, de su tiempo, de sus emociones, lo que <i>habilita a una mayor descentración</i> y disponibilidad hacia el <i>entorno</i> .	6	4	4
3- Progresiva capacidad de estar a la escucha del otro, a través de una mejor captación de su discurso tónico, de un mayor respeto de sus tiempos, de sus actitudes, de su expresividad.	5	7	3
4- Una percepción diferente de las actividades de la sala una vez que han sido vivenciadas desde adentro.	3	0	0
5- Da luz a lo trabajado en la teoría, y mejora el entendimiento del acontecer en la sala con los niños.	3	0	0
6- Ayuda a abandonar resistencias e inhibiciones.	2	0	0
7- Se expresan dificultades y resistencias en la medida en que se profundiza en el trabajo y se aborda el tema de la imagen del cuerpo.	0	0	4
8- Importancia de la verbalización como esclarecedora de lo vivenciado.	0	0	3
9- Experiencia emocionalmente movilizadora	0	5	1

- 8) Importancia de la verbalización como esclarecedora de lo vivenciado.
- 9) Experiencia emocionalmente movilizada. (Véase cuadro página 72)

Vemos entonces cómo el primer ítem, que se refiere a lo placentero de la experiencia, va disminuyendo en su importancia en la medida en que los talleres avanzaron y los participantes se van involucrando y comprometiendo con la actividad.

Nuestro equipo piensa que tal vez esto responde a que en el transcurso del proceso de formación a través del trabajo corporal cada individuo se enfrenta a un proceso de conocimiento de sí mismo que puede implicar, como todo proceso de desarrollo y crecimiento, el tomar contacto con los aspectos dolorosos.

Después del primer taller, cinco de los siete grupos que realizaron la evaluación, expresaban haberse divertido, en el segundo taller, dos de los siete grupos y en el tercero, ninguno. Esto puede tener que ver con la pérdida de la sorpresa inicial y también obviamente con el tipo de propuestas realizadas por los coordinadores.

Un peso muy importante tuvieron el segundo y tercer ítems relativos a que esta actividad mejora el conocimiento de cuerpo propio y habilita a una mayor descentración y que permite ser más sensibles a la captación y respeto del otro.

La frecuencia con que aparecen ambos ítems en los tres talleres se mantiene importante; seis de siete grupos, cuatro de siete, y cuatro de siete en lo referente al ítem dos y cinco de siete, siete de siete y tres de siete en lo referente al ítem tres.

Una frecuencia menor aunque de todas formas significativa en el primer taller tuvieron los ítems cuatro, cinco y seis, referidos a que este trabajo mejora la comprensión respecto al trabajo con los niños y a la teoría en general y a que ayuda a abandonar resistencias e inhibiciones. Estos tres ítems desaparecen en el segundo y en el tercer taller.

Por el contrario, tienen una importancia creciente, a medida que transcurre la actividad,

los ítems siete, ocho y nueve, relacionados con el movilizador de la experiencia, las dificultades y resistencias y la importancia de la verbalización para el rescate y esclarecimiento de lo vivido corporalmente.

Los ítems siete y ocho aparecen recién en el tercer taller y el nueve aparece en el segundo y el tercero.

8- NUESTRAS CONCLUSIONES.

Esta experiencia ha tenido efectos muy positivos a varios niveles:

A nivel de cada estudiante que ha participado. Esto ha quedado documentado en las evaluaciones individuales realizadas por cada estudiante y en las devoluciones y reuniones de evaluación que el grupo de estudiantes ha mantenido con nuestro Equipo.

A nivel del grupo de estudiantes. Ya lo hemos analizado más arriba.

A nivel de nuestro Equipo de Práctica, Docencia e Investigación en Trabajo Corporal para la Construcción del Rol del Psicomotricista. Lo primero a destacar, como muy positivo, es el desarrollo académico de nuestro Equipo, que durante el trabajo realizado encontró un espacio de formación, investigación y práctica en la formación específica del psicomotricista a través del trabajo corporal.

Ha sido muy importante el esfuerzo de sistematizar y conceptualizar nuestra tarea, posibilitándonos el diseño de una metodología específica para la misma.

Paso a paso, y a través del análisis de los registros de los talleres, del análisis de las producciones (corporales, verbales y gráficas) del análisis de las evaluaciones individuales y grupales realizadas por los estudiantes, del contacto en el ciclo teóricos, nuestro equipo fue siguiendo el crecimiento de los estudiantes. A modo de ejemplo cuando algunos de ellos tuvieron que plantear el tema de sus monografías finales eligieron el tema relacionado con el cuerpo, con el cuerpo propio.

A nivel Institucional. El satisfactorio encuadre y desarrollo de este trabajo ha permitido crear el Área de Trabajo Corporal en la Licenciatura.

Esto no es un logro menor, recordemos que en sus veintidós años de existencia la Carrera, pese a reconocerla como un área esencial en la formación del psicomotricista aún no había podido crearla.

BIBLIOGRAFÍA:

- Ajuriaguerra, J. de (1977) *Manual de psiquiatría infantil*. Barcelona: Toray-Masson.
- Alexander, G. (1979) *La eutonía: Un camino hacia la experiencia total del cuerpo*. Buenos Aires: Paidós.
- Anzieu, D. (1985) *El yo-piel*. París: Bordas.
- Aucouturier, B. (1980) *La educación psicomotriz como terapia: "Bruno"*. Barcelona: Médica y Técnica.
- Aucouturier, B. (1986) *A pratica psicomotora: Reeducação e terapia*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Aucouturier, B. (1985) *La práctica psicomotriz: Reeducción y terapia*. Barcelona: Científico-médica.
- Aucouturier, B. (1984) *La pratique psychomotrice: Rééducation et thérapie*. París: Doin.
- Auzias, M. (1978) *Los trastornos de la escritura infantil: Problemas generales. Bases para una reeducación*.— Barcelona: Laia.
- Bernard, M. (1980) *El cuerpo*. Buenos Aires: Paidós.
- Bergès, J. (1993) *Tratado de psiquiatría del niño y el adolescente*. Barcelona: Biblioteca nueva.
- Camels, D. (1997) *Cuerpo y Saber. Capítulos de psicomotricidad*. Buenos Aires: D&B.
- Camels, D. (1997) *Espacio habitado. Capítulos de psicomotricidad*. Buenos Aires: D&B.
- Calmels, D. (1998) *El cuerpo en la escritura. Capítulos de psicomotricidad*. Buenos Aires: D&B.
- Dolto, F. (1986) *La imagen inconsciente del cuerpo*. Barcelona: Paidós.
- Lacan, J. (1984) *Escritos 1*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Lapierre, A. (1977) *Educación vivenciada : De la vivencia a lo abstracto a través de la educación psicomotriz*. Barcelona: Científico-Médica.
- Lapierre, A.; Aucouturier, B. (1985) *Associações de contrastes. Estruturas e ritmos*. Sao Paulo: Manole.
- Lapierre, A.; Aucouturier, B. (1985) *As Nuancas. Do vivenciado ao abstrato através da educação psicomotora*. Sao Paulo: Manole.
- Lapierre, A.; Aucouturier, B. (1984) *Fantasmas corporais e Prática psicomotora*. Sao Paulo: Manole.
- Laplanche, J. (1983) *Diccionario de psicoanálisis*. Barcelona: Labor.
- Marleau-Ponty, M. (1984) *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Planeta-Agostini.
- Schilder, P. (1994) *Imagen y apariencia del cuerpo humano*. Barcelona: Paidós.
- Mila, J. (2000) «Formarse en interdisciplina». En Bottini (ed.) *Psicomotricidad: Prácticas y conceptos*. Madrid: Miño y Dávila.
- Wallon, H. (1948) *El desarrollo motor y mental en el niño*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Wallon, H; Lurcat, L. (1968) *El dibujo del personaje por el niño*. Buenos Aires: Proteo.

- Wallon, H. (1974) *La evolución psicológica del niño*. México: Grijalbo.
- Wallon, H. (1976) *Los orígenes del pensamiento en el niño*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Wallon, H. (1987) *Psicología y educación del niño. Una comprensión dialéctica del desarrollo y la educación infantil*. Madrid: Visor.
- Winnicott, D. W.- *Los bebés y sus madres: El primer diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Winnicott, D. W. (1994) *Conozca a su niño*. Barcelona: Paidós.
- Winnicott, D. W. (1993) *Conversando con los padres*.— Barcelona: Paidós.
- Winnicott, D. W. (1979) *Escritos de pediatría y psicoanálisis*. Barcelona: Laia.
- Winnicott, D. W. (1980) *La familia y el desarrollo del individuo*. Buenos Aires: Homé/Paidós.
- Winnicott, D. W. (1996) *El hogar, nuestro punto de partida*. Buenos Aires: Paidós.
- Winnicott, D. W. (1993) *El niño y el mundo externo*. Buenos Aires: Lumen.
- Winnicott, D. W. (1993) *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador*. Buenos Aires: Paidós.
- Winnicott, D. W. (1979) *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.

RESUMEN :

En este artículo el Equipo de Práctica, Docencia e Investigación en Trabajo Corporal para la Construcción del Rol del Psicomotricista de la Licenciatura de Psicomotricidad de la Escuela Universitaria de Tecnología Médica plantea, una breve historia de la Psicomotricidad como disciplina universitaria en la República Oriental del Uruguay. Se expone el contexto histórico, la metodología de trabajo y la evaluación de la experiencia de Trabajo Corporal como parte esencial de la Formación de los Psicomotricistas. Se plantea la evaluación y conclusiones de la experiencia realizada.

PALABRAS CLAVE:

Trabajo Corporal, Formación Corporal, Rol del Psicomotricista. Formación Universitaria del Psicomotricista.

ABSTRACT:

This article is the work that has been done by the group of Psychomotricists at the University School of Technological Medicine. In actual fact, they have been carrying out an investigation concerning the role of the Psychomotricist as an university discipline. In addition to this, they are in charge of the Teaching Department at the same place. This happens to account for the fact that they work on how to construct their role with the experience they have gain in the practice with the university students. In this summary, it is stated the main ideas and conclusions the group have reached. It is focused on the evaluation as well as the findings of the study mentioned above. Apart from this, it outlines not only the historic context, but also the methodology of work. It is firmly believed that these aspects and the evaluation of the Body Work with the students are essential elements that must be considered in the psychomotive practice.

KEYWORDS: Body work, Psychomotricist role.

DATOS DE LOS AUTORES:

Juan Mila es psicomotricista y encargado de la Licenciatura de Psicomotricidad de la Escuela Universitaria de Tecnología perteneciente a la Facultad de Medicina de la Universidad de la República en Montevideo (Uruguay).

Miguel Cherro es psiquiatra, **Blanca García Ferrés**, **Cristina de León** y **Rosa Peceli** son psicomotricistas. Todos ellos coordinados por Juan Mila han constituido el Equipo de Práctica, Docencia e Investigación en Trabajo Corporal para la Construcción del Rol del Psicomotricista con vistas a implementar el trabajo corporal en el marco de la formación de los psicomotricistas.



Pauta para evaluar el juego en la clase de psicomotricidad

A rule to evaluate the game in the class of psychomotor activity

Marcelo Valdés Arriagada

INTRODUCCIÓN.

La pauta de evaluación que se propone a continuación tiene como base el trabajo realizado en el Estudio Básico denominado: «Psicomotricidad vivenciada: una propuesta metodológica para trabajar en el aula», realizado durante los años 1998 y 1999 al interior del Programa de Fomento a la Investigación de la Universidad Católica del Maule – Chile, y financiado por el Fondo Nacional de Desarrollo Regional (FNDR), ejecutado por los profesores Marcelo Valdés Arriagada y Remedios Rodríguez Torres. Dicha investigación pretendió verificar la efectividad de la puesta en práctica de los fundamentos y metodologías de la psicomotricidad vivenciada en relación con el desarrollo de la creatividad, la comunicación y el pensamiento operatorio, en niños de primer año de enseñanza básica de establecimientos educacionales, tanto públicos como privados. La población estuvo constituida por 40 profesores y 750 niños/as (alumnos) de 40 escuelas básicas municipales, particulares subvencionadas y particulares de la VII Región – Chile (Valdés, 1999).

Los resultados obtenidos en dicho estudio nos indicaron, primero, que el programa de psicomotricidad vivenciada produce un mejoramiento en las diversas conductas observadas en los niños/as de NB1¹. Y segundo, a partir de los mismos, se obtuvo una pauta de evaluación pertinente con el trabajo educativo desarrollado en la clase de psicomotricidad

(Mineduc, 1996), y que permite observar, de manera general, las conductas expresadas por el niño.

El presente ensayo pretende entregar una versión actualizada de la pauta de evaluación del juego en la clase de psicomotricidad diseñada para el estudio antes mencionado, articulando, por un lado, la formación integral del niño, y, por otro, los componentes específicos de los diversos contenidos psicomotrices.

1. LA EVALUACIÓN DENTRO DE LA CLASE DE PSICOMOTRICIDAD.

La evaluación debe ser un proceso continuo (dinámico) individual, mediante el cual el profesor se va configurando una idea de las capacidades actuales de cada niño, y, por tanto, de su situación personal. La evaluación debe ser un registro (escrito) de las diversas acciones del niño. El profesor realizará la evaluación desde la sala, teniendo como instrumento principal la observación directa “participante”, entendiendo por este último un concepto que implica de manera activa y dinámica al profesor.

La estructura general de la pauta de observación se caracteriza por la descripción de las conductas observables (criterios) y su posterior registro en la pauta de recolección de datos. Es así como, a partir de aquellos datos existirán, además, ciertas conductas características de cada variable.

Podríamos decir que el profesor evalúa la adquisición de competencias del niño en sus diferentes acciones. Los parámetros a tener en cuenta son:

- La calidad y cantidad de movimiento.
- La relación con los demás y con los objetos (destacando en este último la capacidad creadora).
- El discurso que elabora en los diferentes espacios.

Uno de los objetivos operativos de la evaluación es tener un reflejo escrito de la individualidad de cada niño, para ir apreciando con mayor facilidad los cambios que se van produciendo a lo largo del desarrollo evolutivo individual. El niño debe ser consciente de sus conquistas, gracias a la posibilidad de plasmar sus experiencias de diferentes modos (plástica, de construcción), o gracias simplemente a los comentarios del profesor, que le ayudan a reflexionar sobre la realidad.

2. PAUTA DE EVALUACIÓN.

Para efectuar la evaluación del juego³ en la clase de psicomotricidad hemos diseñado una pauta de recolección de datos que se caracteriza en su generalidad por presentar un componente preliminar de observación y, seguidamente, otro de interpretación de los datos de acuerdo a diversas conductas que caracterizan el estadio de desarrollo del niño.

Se ha elegido la observación como método de recolección de datos debido a que es un registro sistemático, válido y confiable de comportamiento o conducta manifestada, y tiene para nosotros las siguientes ventajas:

- son técnicas de medición no obstructivas, en el sentido que el instrumento no *estimula* el comportamiento de los sujetos;
- aceptan material no estructurado;
- y pueden trabajar con grandes volúmenes de datos (material).

Las variables que se pretenden evaluar las podemos definir que forma amplia de la siguiente manera:

- La *creatividad*, entendiéndola por ésta una producción amplia, gestual, vocal, gráfica, verbal e incluso cognitiva, destinada

personal y mediatizadamente al otro. La creación, en su fase de desarrollo, es una liberación de nuestras tensiones que evoluciona siempre hacia un bienestar de comunicación y reconocimiento. Podemos entender también por creatividad la "capacidad para captar estímulos sensoriales y convertirlos en ideas con características de Originalidad e Imaginación y expresarlas con fluidez y estilo personal con la finalidad de dotar las cosas y al mundo de una nueva significación" (Mateo, Díez & Menchen, 1983).

- La *comunicación*, como proceso de interrelación con el otro. El lenguaje es el medio principal por el cual las personas nos comunicamos, y, más concretamente, a través del lenguaje hablado. Pero debemos reconocer otras formas de comunicación no verbal: el gesto, la mirada, la apariencia, la postura (Berruezo, P., 1995). La comunicación entre profesor y alumno se debe entender como la capacidad de acoger y responder lo más adecuadamente a las acciones y demandas del niño. Comunicar es vivir un bienestar en el que quedan borradas todas las tensiones y relaciones de fuerza que encuentran su plenitud en el placer de dar y recibir⁴. Comunicar es un intercambio grato que debe comprometer a cada uno de los participantes en una dinámica de cambio. En Psicomotricidad la comunicación no verbal es siempre fuente de placer inmediato de comunicar (Aucouturier, 1985). La comunicación será el soporte fundamental para comprender la creación de la identidad social, gestada y desarrollada en la interacción con los demás.
- La *conciencia corporal*, que implica la intuición global representativa o conocimiento inmediato del cuerpo, tanto en estado de reposo como en movimiento, en función de la interrelación de sus pares y sobre todo de su relación con el espacio que lo rodea (Ballesteros, 1982).
- Y, como última, el *nivel de pensamiento*, lo que supone la capacidad de análisis y

síntesis. "La acción de operar no debe entenderse como limitado únicamente a las operaciones aritméticas, sino que abarcan un contenido mucho más extenso (lenguaje, ciencias, etc.)" (Mateo, Diez & Menchen, 1983). Esta capacidad no puede adquirirse si no es a partir de un distanciamiento sensomotriz y emocional respecto del espacio y los objetos, cuya consecuencia es el descubrimiento de sus respectivos componentes físicos. Sólo gracias a este análisis el niño puede convertirse en un ser operante (Aucouturier, 1985). Si suponemos que el niño ya ha aprendido a pensar y a utilizar las operaciones reversibles, co-

rresponde ahora enseñarle a estructurar y a operar con su pensamiento para que sea más productivo, y de esta forma mejorar su razonamiento.

La pauta de observación parte de una serie de conductas observables (descritas en la hoja de registro) las cuales están clasificadas por medio de tres categorías básicas que son:

- **NUNCA (N)**: En ningún momento ocurre la conducta en el niño.
- **A VECES (A)**: En ciertas oportunidades se presenta la conducta.
- **SIEMPRE (S)**: En todo o cualquier tiempo se observa la conducta.

PAUTA DE OBSERVACIÓN DEL JUEGO			
NOMBRE DEL NIÑO/A:			
EDAD:años.....meses; FECHA: CIUDAD:			
COLEGIO: CURSO:			
NOMBRE DEL EVALUADOR:			
N: Nunca se presenta la conducta. AV: A veces se presenta la conducta. S: Siempre se presenta la conducta.			
Durante la clase de Psicomotricidad el niño (marque un X donde corresponda):			
A. CREATIVIDAD	N	AV	S
A1. Juega con espontaneidad y autonomía.			
A2. Representa de forma concreta objetos percibidos previamente por los sentidos pero que en la actualidad no se hayan presentes (simbolización e imaginación).			
A3. Tiende a manifestar ideas y respuestas originales, ingeniosas y ocurrentes.			
A4. Manipula objetos con habilidad e intención.			
B. COMUNICACIÓN			
B1. Juega solo.			
B2. Juega con otros niños.			
B3. Establece relaciones de comunicación con el profesor.			
B4. Emplea un lenguaje corporal y gestual fluido y flexible.			
C. CONCIENCIA CORPORAL			
C1. Utiliza las partes de su cuerpo correctamente.			
C2. Sus movimientos son coordinados y armónicos.			
C3. Mueve todo su cuerpo.			
D. NIVEL DE PENSAMIENTO			
D1. Organiza su juego de acuerdo a normas (inicio-desarrollo-final).			
D2. Conserva los significados durante todo su juego.			
D3. Es flexible al construir la historia de su juego.			

Conductas:

- Imita las conductas de los demás niños.
- Manipula gran cantidad de objetos en corto tiempo (no explora).
- Recorre todo el espacio, pero sin abordarlo.
- Acoge la invitación del profesor y es muy posible que asuma un rol simple.
- No conserva por mucho tiempo roles ni significados.
- Retiene por poco tiempo las consignas.
- En algunos momentos se observa lenguaje gestual y verbal coherentes con su juego.

3.4. Estadio maduro: Es un niño que actúa, asume y participa activamente del juego que él mismo construye armónicamente con los demás.

Conductas:

- Gran independencia y toma de decisiones autónomas.
- Respeta consignas e intencionalidades dadas.
- Denota un estado de gran concentración y placer.
- Aborda significativamente el espacio, el tiempo y los objetos.
- Establece relaciones interactivas con otros niños (diálogos, contactos corporales, juegos de conjuntos, etc.).
- Asume y conserva roles y significados dentro de su juego.
- Acoge las invitaciones hechas por el educador.
- Su lenguaje verbal y gestual es coherente a su juego.

Es así como a partir de las categorías *Nunca*, *A veces*, *Siempre*, las conductas observadas podrán ser evaluadas de acuerdo al estadio de desarrollo indicado.

El paralelo que efectuamos entre las categorías observadas y el estadio de desarrollo del juego es el siguiente:

CATEGORÍAS	ESTADIOS
Nunca	Gestacional
A veces	Inicial
	Elemental
Siempre	Maduro

Cuando la categoría *Nunca* se presenta el niño se encuentra en un estadio de juego *Gestacional*. Es decir aún no comienzan a manifestarse el deseo y la acción de incorporarse.

En relación a la categoría *A veces*, éste estará dividido en dos estadios que son el *Inicial* o *Elemental*. Dichos estadios estarán establecidos de acuerdo al resultado obtenido en las otras conductas observables dentro de un mismo componente de evaluación.

En la categoría *Siempre*, el niño se encuentra en el estadio *Maduro*. Dicho estadio es el superior, y nos indica de forma muy general que el niño presenta conductas creativas y sociales significativas.

A continuación se plantean algunos ejemplos que clarifican de mejor manera las diversas situaciones que pueden surgir al momento de interpretar los datos de la hoja de registro:

Ejemplo 01:

I. CREATIVIDAD	N	AV	S
Juega con espontaneidad y autonomía	X		
Manipula objetos con habilidad e intencionalidad		X	

Observamos que el resultado de acuerdo al estadio de desarrollo es el siguiente:

Para la primera conducta (A): *Juega con espontaneidad y autonomía*, se observó la categoría *Nunca*, es decir, le corresponde el *Estadio Gestacional*.

Sin embargo, para la segunda conducta (B): *Manipula objetos con habilidad e intencionalidad*, se observó la categoría *A veces*. Es decir, le corresponde el estadio de desarrollo *Inicial*. Esto se debe a que la primera conducta



(A) definió el estadio de desarrollo de la segunda conducta (B).

Ejemplo 02:

I. CREATIVIDAD	N	AV	S
Juega con espontaneidad y autonomía			X
Manipula objetos con habilidad e intencionalidad		X	

Observamos que el resultado de acuerdo al estadio de desarrollo es el siguiente:

Para la primera conducta (A): *Juega con espontaneidad y autonomía*, se observó la categoría *Siempre*, es decir, le corresponde el *Estadio Maduro*.

Sin embargo, para la segunda conducta (B): *Manipula objetos con habilidad e intencionalidad*, se observó la categoría *A veces*, es decir, le corresponde el estadio de desarrollo *Elemental*. Al igual que el ejemplo anterior, debido a que la primera conducta (A) definió el estadio de desarrollo de la segunda conducta (B).

Ejemplo 03:

I. CREATIVIDAD	N	AV	S
Juega con espontaneidad y autonomía			X
Manipula objetos con habilidad e intencionalidad		X	

Cuando la pauta de evaluación registra de manera reiterada la categoría *A veces*, podemos describir la conducta tanto en estadio *Inicial* como *Elemental* dependiendo exclusivamente de la observaciones paralelas que se han registrado en el juego del niño. A partir de las características descritas por nosotros anteriormente podremos definir de manera general el estadio de desarrollo del juego del niño.

Cuando se presenta la categoría *Siempre*, el niño se encuentra en un estadio de juego *Maduro*. Es decir, actúa, asume y participa activamente del juego que él mismo construye armónicamente con los demás.

4. PERFIL DEL JUEGO.

Los resultados alcanzados por el niño/a pueden ser posteriormente visualizados en un perfil que tiene la ventaja de mostrar gráficamente la ubicación del estado de desarrollo del jue-

go. El perfil permite, además, observar dentro de los aspectos observados, las áreas más desarrolladas y las más deficitarias del niño/a.

El perfil incluye dos ejes, el vertical corresponde a los niveles de desarrollo (G) gestacional, (I) inicial, (E) elemental y (M) maduro. El eje horizontal indica las diversas conductas realizadas por el niño/a en los niveles de creatividad, comunicación, conciencia corporal y nivel de pensamiento.

A MODO DE CONCLUSIÓN.

En la clase de Psicomotricidad el niño vive el placer del juego en todas sus expresiones, tiene la posibilidad de: balancearse, revolcarse por el suelo, deslizarse sobre planos inclinados, saltar por encima de los bancos, lanzarse sobre el material de cojines; tiene la posibilidad de correr, gritar, saltar; pero el niño también puede construir con los cojines, las cuerdas, las planchas de madera, para a continuación destruirlo todo. Puede disfrazarse, maquillarse, atacar, jugar y descansar, esperar, observar y descubrir. La sala de Psicomotricidad conforma un lugar especial para el niño, un lugar para el movimiento, para el placer. El niño, por tanto, va con alegría a la clase de Psicomotricidad, tiene el deseo por volver todas las semanas, él espera la sesión, crea un remolino de deseos. El niño, a partir, del juego se proyecta en él, pone imágenes a sus acciones y a sus creaciones.

La evaluación, entonces, debe respetar al niño tal cual es. Se deben reforzar los aspectos positivos que tiene el niño (se le da interés a lo que el niño sabe hacer y no a lo que no sabe hacer). De manera muy general, debemos observar las conductas del niño de forma la global, esto es, intentando respetar su sensorialidad, su emocionalidad, su sexualidad, todo a la vez. Si hablamos de respetar la unidad del empleo de la motricidad, de la afectividad y de los procesos cognitivos; debemos respetar el tiempo del niño, su manera absolutamente original de ser y estar en el mundo, de vivirlo, descubrirlo, de conocerlo todo a la vez. A partir de aquel respeto e interacción, la relación pedagógica se puede distender y desdramatizar. Es entonces, cuan-

do el niño vuelve a encontrar confianza y seguridad en su accionar sobre el mundo, para fortalecer así, el desarrollo de la creatividad, la comunicación y el pensamiento operatorio.

BIBLIOGRAFÍA:

- ARNÁIZ, P.; BOLARÍN, M. (2000), "Guía para la observación de los parámetros psicomotrices". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, n.37. España.
- AUCOUTURIER, B.; DARRAULT, I. y EMPINET, J. (1985). *La Práctica Psicomotriz*, Barcelona-España: Editorial científico-médica. Traducido por Diego Carrasco Eguido.
- BALLESTEROS J. S. (1982). *El Esquema Corporal.*, Madrid: TEA Ediciones.
- BERRUEZO, P.P. (1995). *La pelota en el desarrollo psicomotor*. Madrid-España:CEPE.
- CHOKLER, M. (1988). *Los Organizadores del Desarrollo Psicomotor*, Buenos Aires: Editorial Cinco.
- GONZÁLEZ, J. et al. (1997). *La creatividad, un desafío de hoy* (Seminario presentado para optar al título de Profesora de Educación Especial), Talca: Facultad de Educación de la UCM.
- JIMÉNEZ A. G. (1990). "Persona, comunicación y juego". *Revista Perspectiva Educativa* n.16. Universidad Católica de Valparaíso: Instituto de Educación
- LAPIERRE A.; AUCOUTURIER B. (1979). *Simbología del Movimiento*, Barcelona: Editorial Científico-médica.
- LAPIERRE A.; AUCOUTURIER B. (1980). *El cuerpo y el inconsciente en educación y terapia*, Barcelona: Editorial Científico-médica.
- MATEO, E.; DIEZ, M.; MENCHEN, F. (1983). *Cómo fomentar la creatividad en la familia y la escuela*. Marisiega. Madrid (España).
- MINISTERIO DE EDUCACION, (1996). *DECRETO N°40. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para la educación chilena*, Santiago. (Mineduc)
- PIAGET J. (1961). *La formación del símbolo en el niño*, México: Fondo de Cultura Económica.
- VALDÉS, M. (1997). "De la Psicomotricidad a la Psicomotricidad Relacional", *UCMaule:*, n.22; 35-44.
- VALDÉS, M. (1998). "Psicomotricidad y Reforma Educativa", *Theoria*, Universidad del Bio-Bio, Vol. 7; 127-133.
- VALDÉS, M. (1998). "Orientaciones metodológicas para efectuar una clase de Psicomotricidad en la escuela", *Ciencias de la actividad física UCM:*, n.1; 07-15.
- VALDÉS, M. (1999). *Psicomotricidad Vivenciada: una estrategia educativa para trabajar en el aula*. Talca-Chile: Consejo editorial UCM.
- VALDÉS, M. (2000). "La Psicomotricidad Vivenciada como propuesta educativa en el contexto de la reforma educativa chilena". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, n.37. España.

NOTAS:

- ¹ El diseño y propuesta de metodologías de trabajo educativo en psicomotricidad, orientadas al aprendizaje de los alumnos, más que a la enseñanza lo hemos tratado de manera amplia en revistas especializadas, tales como:

Revista Ciencias de la Actividad Física UCM (Universidad Católica del Maule – Chile); *Revista Theoria* (Universidad del Bío-Bío – Chile); *Revista Educación Física Chile* (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación – Chile); *Revista UCMAule* (Universidad Católica del Maule – Chile); y *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (Asociación Universitaria de Formación del Profesorado – España). Esta estructura tiene como punto de partida la organización general de la Psicomotricidad Operativa, fuertemente desarrollada por el Profesor B. Aucoeur y que es la base para nuestros fundamentos teórico-prácticos. Sin embargo, hemos adaptado algunos componentes de esa línea para hacerlos más aplicables al medio educativo tradicional, orientando los momentos de la clase de psicomotricidad a los contenidos de los diversos planes y programas de estudio.

³ Para Piaget (1961; 125) el juego es primero que nada simple asimilación funcional, en la cual todos los comportamientos que pueda tener el niño son susceptibles de convertirse en juego cuando se repiten por asimilación pura, es decir, por simple placer funcional. En sus comienzos el juego es complemento de la imitación y luego aparece por medio del ejercicio de las actividades por el sólo placer de dominarlas y de extraer de allí un sentimiento de virtuosidad o potencia.

⁴ Nos comunicamos para hacer partícipes a los otros de nuestras experiencias, así pues, no nos comunicamos tanto para informar como para sentirnos reconocidos y reconocer a los demás (Berruezo, P., 1995).

RESUMEN:

El presente ensayo entrega una propuesta actualizada de la pauta anterior (Presentada como propuesta inicial, en el libro "Psicomotricidad vivenciada: una estrategia educativa para trabajar en el aula", escrito por el mismo autor del artículo, y publicada además, en una versión preliminar, no actualizada, en la Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, en España), cuyo objetivo es evaluar el juego del niño en la clase de psicomotricidad. En dicha propuesta, podemos encontrar los elementos centrales del juego creativo y auténtico que desarrolla el niño. Posteriormente, las conductas observadas se analizan y ubican en estadios de desarrollo. Se obtiene así, una visión general de las conductas de creatividad, comunicación, conciencia corporal y nivel de pensamiento del niño.

PALABRAS CLAVE:

Psicomotricidad vivenciada, juego, creatividad, conciencia corporal.

ABSTRACT:

The present article gives a modernised proposal of the previous rule (presented as proposal initial, in the book "Psicomotricidad vivenciada: una estrategia educativa para trabajar en el aula", written by the same author of the article, and also published, in a preliminary version, not modernised, in the Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, in Spain) whose objective is to evaluate the boy's game in the psychomotor class. In this proposal, we can find the central elements of the creative and authentic game that the boy develops. Later on, the observed behaviours are analysed and they locate in development phases. It is obtained this way, a general vision of the behaviours of creativity, communication, makes aware corporal and level of the boy's thought.

KEYWORDS:

Lived psychomotor activity, game, creativity, corporal conscience.

DATOS DEL AUTOR:

Marcelo Valdés es Docente de la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad Católica del Maule (Chile); Profesor de Educación Física; Licenciado en Educación Física; Licenciado en Educación; Psicomotricista; Coordinador del Diplomado en Psicomotricidad Educativa de la Universidad Católica del Maule; Miembro Directivo de la "Red Fortaleza" de Universidades con Formación en Psicomotricidad en Latinoamérica; Socio de la Asociación de Psicomotricistas del Estado Español (APEE).



Representación verbal en psicomotricidad de integración

Verbal representation in psychomotor integration

*José Luis Muniáin, Joaquín Serrabona, Montserrat Carol y
Montserrat Dalmau.*

La Psicomotricidad se especializa en el lenguaje tónico/pósturo/gestual y práxico (praxias motrices); el lenguaje de la motricidad en todas sus facetas. Pero tras la aparición de la palabra, los mensajes motores y verbales se complementan. Y después de la palabra, las formas de expresión se multiplican: plástica, dibujo, construcción, etc.

La Psicomotricidad se especializa en el lenguaje tónico, postural, gestual, práxico (acciones); el lenguaje de la motricidad en todas sus dimensiones.

La representación es parte básica de la sesión de psicomotricidad. Entre los diversos procedimientos de representación, la Psicomotricidad de Integración (PMI) potencia la representación verbal, que no falta nunca, como segunda parte de la sesión. Una representación tranquila, amplia (al menos un tercio del tiempo de la sesión), deseada (los niños se pelearían por hablar). Posteriormente, ya en la clase, las tutoras realizan otro tipo de representación, generalmente un dibujo (casi siempre espontáneo).

El presente trabajo se ha realizado en la escuela pública A. Bartra, con el soporte de la escuela S. Vinyals, ambas de Terrassa. Las tutoras participan siempre en las sesiones con su grupo.

1. - AMBIENTACIÓN Y PUNTO DE PARTIDA.

El sentido de lo que se va a exponer sobre la representación verbal en Psicomotricidad radica en la propuesta de la *Psicomotricidad de integración (PMI)*. Integración de reflexión/ estudio y práctica educativa; de psicomotricidad cognitiva (instrumental) y afectivo/relacional; integración de las vivencias pedagógicas; integración en la vida personal del educador (presencia interior). Integración, en la ayuda de la acción psicomotriz a las diversas dimensiones de la personalidad del niño. Y es que el arranque de la Psicomotricidad de Integración está en el mismo niño. La práctica educativa impone al educador que observa y reflexiona, la realidad integrada del niño. El niño busca/necesita/tiende tanto al dominio/control motriz, hecho de esfuerzo/crecimiento/tensión/placer de ser mayor, como al placer tónico-pósturo-gestual; al avance y a la regresión motriz; al reto objetivo y al placer del dejarse ir; a la espontaneidad y a la propuesta del educador.

En la dimensión motriz total (del tono a la praxia), el niño expresa y elabora todas las dimensiones de su persona. La PMI se ubica en esa perspectiva. Es un proceso de por vida; no una selección de tipos de psicomotricidad, de sus elementos etc.; algo adquirido de una vez; tanto en el terreno didáctico como en el perso-

nal. *Un proceso de integración.* En su tensión hacia la integración de todas las dimensiones de la persona, la PMI integra hoy en día, *de modo explícito y sistemático, en el movimiento integral, las dimensiones conativa, cognitiva, relacional, social, afectiva y fantasmática. El movimiento en todas sus dimensiones sería el objeto material, el campo de acción de la psicomotricidad, y la totalidad de la persona del niño (no su globalidad), se propone como su objeto formal o punto de vista desde el que se considera su objeto material.*

Este tema, la *noción de Psicomotricidad de Integración*, así como el de *noción de Psicomotricidad*, en general, requiere un estudio propio. Estudio esencial de cara a afianzar el estatuto epistemológico de la Psicomotricidad, necesidad y requisito perentorios de la Psicomotricidad. Al menos se requería, en este momento, un mero enunciado del marco del tema del artículo.

Respecto al punto concreto de partida, se inició la representación verbal siguiendo las pausas que entonces tenía la Práctica Psicomotriz de Aucouturier:

- a) preguntar sobre lo que más había gustado a cada niño;
- b) si el niño no decía lo que se había realizado en la sesión, se le preguntaba por ello.

Al comienzo de la sesión, se preguntaba sobre la sesión pasada: qué contenidos se recordaban. Tras quince años de práctica educativa, la representación verbal ha adquirido otra forma; un sentido más amplio; y una importancia esencial en la sesión.

2. - NATURALEZA DE LA REPRESENTACIÓN VERBAL.

La representación contiene una realidad. El educador va acercándose progresivamente a la realidad que el niño expresa; la que él ha vivido. Su proceso de aproximación a esa realidad infantil, puede ser el siguiente:

- a) realidad como lo que ha sucedido objetivamente, sea en la actuación externa, sea en la vivencia. Es la concepción de la

realidad expresada en el punto de partida (realismo representativo);

- b) realidad, ante todo, como lo que el niño ha vivido. El educador fue comprobando que casi todo lo que el niño decía, había sucedido; y que, en la mayoría de ocasiones, otros niños corroboraban lo que decía el que hablaba, por extraño que resultara al educador. (realismo representativo ampliado);
- c) realidad sin frontera nítida con la fantasía. El niño juega, y al mismo tiempo, vuela. Todo es real y al mismo tiempo imaginario (realismo global);
- d) realidad primordialmente afectiva. Existen los hechos reales de que se habla, pero el niño los elabora, los manipula efectivamente; de algún modo, la afectividad dirige al hecho, le da su sentido; se obra para/por una necesidad afectiva. Al mismo tiempo el hecho, grabado en el pasado o vivido actualmente, mueve a la afectividad (realidad afectiva);
- e) La causa de la vivencia afectiva puede ser objetiva (exterior). Pero hay no pocos niños que superan o compensan esa realidad exterior negativa. Y hay niños (no pocos), que, con una realidad ambiental positiva, manifiestan heridas afectivas considerables. Se trata de la vivencia, más que de factores externos (realidad afectiva vivenciada);
- f) en la vivencia afectiva aparece una dimensión inconsciente. El educador la percibe nítidamente, aunque no sea su misión, ni su capacitación desvelar (ayudar a desvelar) la causalidad inconsciente ni su tratamiento específico (realidad afectiva inconsciente);
- g) en la representación no sólo se actualiza y elabora lo vivido en la sesión (en la acción motriz). Como en el juego simbólico, el niño, en la representación, elabora lo que está representando; produce nuevas vivencias: produce fantasmas y actúa sobre ellos (realidad representativa representadora).

Por otro lado, la representación verbal es, siempre, una narración; potencial: mero enunciado del hecho central; o desarrollada, hasta llegar a la *novela*. Como narración, hay un punto de partida, una serie de acontecimientos, y un desenlace.

3. - TIPOS DE REPRESENTACIÓN VERBAL.

3.1. - Según sus contenidos:

- *de objetos*: en las primeras sesiones de P.3 (preescolar de 3 años), el niño no recuerda lo realizado (tampoco tiene hábito de verbalizarlo). El educador presenta los objetos (por ejemplo el banco sueco), y pregunta quién sabe qué han hecho allí. Muchos querrán salir; pocos dirán qué se hacía allí; ninguno, verbalizará la secuencia completa;
- *de hechos*: se verbaliza alguna de las acciones realizadas. Están cuajadas de afectividad: tono, gesto, entonación (por eso recuerdan aquella acción); pero no la independizan de la acción. Algo así como la noción preoperatoria; están unidas a la acción.;
- *de vivencias*: se relatan acciones, pero se expresan, ante todo, vivencias, afectos y emociones. En un principio, se representan acciones motrices (primera fase de P.3); paulatinamente van apareciendo representaciones de afectos, sentimientos, fantasmas. Tras la fase inicial, también se verbalizan, con frecuencia, acciones motrices, pero van acompañadas, no raramente, de expresiones afectivas verbales;
- *representación generativa*: la misma representación genera nuevas vivencias, que a su vez se reelaboran en la representación.

3.2. - Según la forma de representación:

- *escena representativa*: se expresa un solo momento de la acción; por ejemplo. "ir a las montañas" (el *circuito*);
- *narración*: es un conjunto de escenas con sentido; "subí a la montaña, pasé por el precipicio, salté...";

- *historia*: conjunto de narraciones que abarcan diversos espacios y situaciones;
- *novela*: sucesión de historias; puede ser interminable. El niño inventa nuevos escenarios. Cuando parece que va a acabar, comienza otra historia. Al despedirse en la puerta, X dice al psicomotricista: "¿te ha gustado mi historia?". No quiere decir que la novela encierre menos contenido interior del niño. X repetía con mayor insistencia sus expresiones de muerte: matar, ser matado. Podría considerarse como una especie de asociación de fantasmas.

3.3.- Por la participación:

- *generales*: participan todos. Se propone una pregunta de respuesta breve, por ejemplo: ¿qué te ha gustado más (o menos)? ; hay que responder con el enunciado de una sola cosa. O.: ¿quién eras? Con una posible determinación, en algunas de las respuestas: ¿grande o pequeño? (si han dicho que era un animal, o un hijo; ¡el león puede ser pequeño y menesteroso, y el gatito, poderoso!);
- *parciales*: cada interviniente habla espontáneamente; el tiempo de la sesión sólo abarca las representaciones de unos cuantos;
- *individuales*, en alguna ocasión, una representación novelada puede ocupar todo el tiempo de la representación.

3.4. - Por la actuación del educador.

El educador escucha; trata de percibir el sentido de lo que dice el niño; y actúa. En ésta acción, procura no inducir la vivencia, el sentimiento, lo que el niño dice, o diría según su espontaneidad; sí induce una respuesta positiva a la vivencia del niño. Para abrir una ventana a la vivencia del niño, el educador actuará/preguntará más o menos de acuerdo con las posibilidades evolutivas del niño:

- *paso a paso*: si el niño no expresa sino una escena de su vivencia, el educador, calibrando su sentido, pregunta en

la dirección del mismo, por si fluye la siguiente escena, existente pero oculta. Requiere una intervención más frecuente, y mayor atención para no inducir sentimientos. Interviene también para encontrar una respuesta positiva. Se da, ante todo, en P.3.

- *de soporte*: el niño expresa sus vivencias, con frecuencia a borbotones; el educador se limita a poner un marco para ellas, y a aclarar algún aspecto. Apenas interviene, pues, en la expresión; sí lo hace en la búsqueda de respuesta positiva;
- *de presencia*: el niño habla reflejando su vida interior, sin tener en cuenta la palabra del educador. No hay diálogo de palabras; hay un contacto afectivo (tónico, de algún modo), en el que el niño emite y el educador es el marco receptor.

3.4. - Por su duración:

- *larga*: el niño se expresa sin límite;
- *breve*: se reduce a una frase: quién era, con una posible especificación mínima: si eran grandes o pequeños (fuertes o no etc.). Pueden participar todos, aunque haya poco tiempo. Y de diversos grados intermedios de duración.

3.5. - Por el posible efecto

que causa en el educador novel sobre su sensibilidad. Aun dentro de la subjetividad de este criterio de clasificación, para un educador que se inicia en la representación verbal podrán, quizá, resultar llamativas las representaciones 8.1 y 8.2; triviales la 8.3. y 8.5; fantasmiosa, la 8.4 (germen de la representación tipo "novela": 3.2).

4. - ENUNCIADO DE ALGUNOS ASPECTOS DEL MARCO TEÓRICO.

Interesa dilucidar los principios que sustentan la acción del educador en la representación verbal. No hay posibilidad de realizar una exposición amplia. Conviene enunciar, al menos, algunos principios, para poder desvelar el sentido de la representación:

- a) *La realidad* que se expresa en la representación verbal del niño engloba, como cualquier otro aspecto de la psicomotricidad, en su concepción de integración, acción motriz y vivencia imaginaria; está transida de afectividad, y ésta incluye una dimensión inconsciente.
- b) Respecto a este último aspecto, conviene recordar que lo determinante es *la vivencia personal* del niño, su percepción; no tanto lo recibido objetivamente desde fuera (madre, medio etc). También Freud, tras superar la atribución a la sociedad opresora, y a la educación, su principal brazo ejecutor, vio la etiología de la neurosis en la estructura misma del aparato psíquico, con exigencias contrapuestas en sus diversas instancias. No estaría de más para no pocos autores de orientación dinámica, y para bastantes psicomotricistas de tal orientación, una reflexión sobre este aspecto, no sea que estén instalados en una fase superada por el mismo Freud.
- c) La educación, la educación psicomotriz también, ha de llegar a esa realidad total, o no será una educación integral.
- d) El educador interpreta necesariamente, pero no en sentido psicoanalítico. No pretende desvelar (ayudar a desvelar) la causa inconsciente, sometida a complejas leyes, similares a las del sueño (condensación, etc.). Percibe vivencias profundas en el niño (y en sí mismo), las tiene presentes, y actúa sobre ellas desde su perspectiva educacional.
- e) Se cree en la eficacia del juego, en la capacidad autoelaboradora del niño en el juego (recordar el principio de la ludopatía y de la ludoterapia pura); no comunica la interpretación al niño (en la línea de A. Freud y Zulliger, a diferencia de Klein); y ni siquiera interpreta al niño en sentido psicoanalítico (como sí lo hacían A. Freud y Zulliger).
- f) No concibe el síntoma como un apósito, como boina colocada sobre la realidad auténtica; como un velo o una máscara

exterior. Aunque sean de naturaleza diferente, aunque su conexión causal no está al alcance del educador, el hecho es que están conectados. Se espera que una actuación sobre el síntoma no meramente sintomática, es decir, en un ámbito relacional positivo, influya en la vivencia inconsciente.

- g) Se podría decir que este acercamiento es causal genérico. Una formulación muy amplia de la etiología de los problemas emocionales es el desequilibrio con que el niño ha vivido/percibido el afecto y la norma. Una relación que equilibre esos dos elementos esenciales ha de tocar sanadoramente, de algún modo, la herida originaria.
- h) El educador no trata de influir sobre el fantasma directamente, sino sobre la persona. No enseña la respuesta verbal al símbolo, la imagen, el fantasma. Actúa sobre la persona en sus diversas dimensiones. No dice al niño que juega habitualmente a ser bebé que se haga mayor, o si le gustase hacerse mayor (aunque todo pueda tener su excepción). Si no que, en la misma sesión, el grupo, o un modelo, le indican una salida a su problema; y en cada sesión, se incide sobre lo que el niño necesita como respuesta a su representación.
- i) Si hasta los cinco años se están formando estructuras psicológicas básicas, con sus correspondientes vivencias fantasmáticas; si el educador a estas edades del niño es sujeto formador/depositario de identificaciones básicas, puede pensarse que una relación como la aludida podría ser causalmente eficaz. A no ser que se asuma la precocidad kleiniana.
- j) El educador contempla como una ayuda (importante, esencial en la dimensión afectivo-fantasmática) la aportación del psicoanálisis, al que aquí se hace referencia principal por su influjo en la Psicomotricidad, que se ha convertido, con frecuencia, en una mera metodología del psicoanálisis. Pero ese influjo no es de-

terminante. Para acercarse a la totalidad, la Psicomotricidad requiere un aforo multidisciplinario. En todo caso, cualquier disciplina será una ayuda. *La pedagogía tiene personalidad propia*. Y la psicomotricidad, como disciplina pedagógica, también.

En su ámbito, el de la pedagogía, el educador:

- k) presta una *escucha activa*. Escucha: para no inducir sentimientos que deformen lo que el niño siente. Y al mismo tiempo, actúa para abrir ventanas a la expresión del niño, para ayudarlo a encontrar su respuesta personal a la necesidad expresada; para presentarle el propio programa. Tampoco esta actitud está lejos de Freud. Tras superar una fase de escucha pura, inducía al paciente a acelerar el acercamiento al sentido del síntoma, hasta que la resistencia impidiera ese proceder. No siempre la Psicomotricidad lo ha tenido presente. Desde esa perspectiva pedagógica, las actuaciones son diversas:
- l) Abre ventanas a la expresión, pero no la induce hacia formas "correctas".. No busca lo educacionalmente correcto. Sí puede inducir la solución a la necesidad planteada, tratando de que el niño encuentre caminos
- m) No se trata de enseñar lo que es conveniente decir. No hay que aprender a enmascarar el fantasma, sino ofrecer vivencias positivas que lo contrabalanceen.
- n) *Pasa al registro extramental*: "¿cómo luchabas, con qué?", etc. Y desde aquí, a lo que dice el grupo.
- ñ) *Hace referencia al grupo*: pregunta a varios, por ejemplo, cómo lucharían, principalmente a quienes tienen menos recursos para hacerlo (éstos, aprenden recursos), etc.;
- o) *Remite al que habla a las secuencias de actividades* realizadas en la fase de acción de la sesión (recordar la secuencia de sanción en el diálogo de P.3, por ejemplo). Somete al fantasma al espacio y a

la sucesión temporal (algo similar a lo que ocurre en el juego simbólico).

- p) A situaciones imaginario/fantasmáticas se responde con acciones que sean *efectivas para la mente* del niño (así, el niño se defiende del "malo" diciéndole: "vete, vete").
- q) Se busca una *respuesta inmediata* al problema mediante una vivencia positiva del mismo signo. El niño expresa vivencia de abandono; en la misma representación, el niño podrá experimentar que hay niños (y el mismo educador) que le hacen compañía. Aunque la respuesta estuviera a otro nivel que la causa del síntoma.
- r) No se termina la representación en *vivencias de muerte, a poder ser*. Contraponerla a la vivencia final de vida.
- s) Es básica la acción del *grupo*.

6.- IMPORTANCIA DEL GRUPO EN LA REPRESENTACIÓN VERBAL.

Es esencial. El desarrollo de sus funciones tuvo un impulso, como muchos aspectos de la educación, casual y trivial. Para que la tutora pudiera anotar lo que decían los niños, el educador repetía algunas frases que habían dicho los niños. El efecto fue insospechado: aumentaba el interés del grupo; la frase del educador era una caja de resonancia; de lo que se decía, y ante todo, de los sentimientos que expresaban las palabras. Sus funciones son:

- *escuchar*, con atención y acogimiento. Se trabaja durante todo el curso; no como obligación, sino como conexión afectiva. Hay un interés espontáneo; oyen cosas que les afectan vivamente;
- *vivir la emoción* de quien habla; se da un contagio afectivo; existe una conexión íntima y profunda de intereses y necesidades;
- *prestar ayuda* al momento a quien siente el abandono, pena, etc. Hay un instinto de compadecerse, de ayudar (que al mismo tiempo es sentirse poderoso);

- *dar su opinión* sobre aspectos que interesan;
- *recibir el modelaje*. Como emisor: produce contagio afectivo, presencia acogedora, acción de ayuda, modelaje receptor y emisor.... Como receptor: del modelaje cuando el que habla es modelo didáctico (avanzado en una dimensión determinada), *enseña* al grupo, lo abre hacia el espacio de desarrollo próximo; o como emisor de modelaje, cuando el que habla tiene, en alguna dimensión de la persona, un nivel inferior a la media del grupo.
- *recompensar al que habla*: ante todo, mediante la atención y el acompañamiento; si surge espontáneamente, con otros procedimientos; a veces el aplauso, aunque en la representación, a diferencia de la acción, raramente surge; prima el ambiente de escucha;
- *actuar*, cuando se pasa del plano imaginario al extramental (realizar secuencias de sanación, etc.: ver representación de la niña de P.3);
- *acoger la fantasía y conducirla hacia la realidad extramental*: el grupo cumple una función única. Por un lado, es una realidad exterior al fantasma, a la fantasía, al sentimiento, a la subjetividad; como el espacio y el tiempo, y los objetos en el juego simbólico; pone yugo y bridas a la subjetividad; por otro, es un yugo vivo, animado también por la subjetividad, por "elementos" (niños) que viven y se contagian con la subjetividad. El grupo fuerza menos; pero sintoniza, late con la misma vida. Es una caja de resonancia que al mismo tiempo es sonido; una campana de oxígeno que pulsa desde dentro, al unísono con el pulmón del paciente;
- *posibilitar la actuación del modelo afectivo*: del que actúa para ser afianzado en sí mismo y ante el grupo; para mejorar la imagen y aprecio propios y del grupo respecto al niño. Es una situación privilegiada para una estrategia

que se emplea en todas las fases de la sesión.

Por todo ello, la naturaleza del grupo condiciona la representación verbal. Un grupo inquieto (interiormente inquieto: desajustado relacionalmente, no un grupo *movido*) tarde más en el proceso evolutivo de la representación verbal (ver 3.1 y 3.2); en un grupo que se desquicia por un cúmulo de factores (cambio de tutora, ingreso y salida de niños del grupo etc), puede precisarse un tipo de representación que el grupo ya había superado.

7.- ACTUACIÓN DEL EDUCADOR: ACTITUD Y TÉCNICA DE LA REPRESENTACIÓN VERBAL.

La manera de realizar la representación verbal es consecuencia de lo dicho hasta el momento. Y expresa el modo de ser y la capacitación profesional del educador. Conviene tener presente algunas indicaciones:

- a) *Facilitar la expresión*, principalmente al iniciarse P.3 (ver tipos de expresión), mediante preguntas claras, sobre objetos en los que se ha actuado y sobre esas acciones:
 - o ¿Qué es esto? (por ejemplo el banco sueco: el objeto fascina). ¿Qué has hecho aquí? ¿Quién quiere hacerlo?. ¿Estabas aquí? (casas en rincones de la clase, etc). ¿Quieres venir? ¿Qué hacías ahí? ¿Quién eras? Comenzar, pues, por la representación de objetos para ir avanzado.
 - o Sucesivamente partir de formulaciones más amplias: qué te ha gustado, qué has hecho, quién eras, qué quieres decir.

La pregunta es una estrategia metodológica básica en PMI. No es el momento de exponer principios y estrategias metodológicas, pero van implicadas en la acción pedagógica, y conviene constatarlo.

- b) Plantear *preguntas abiertas*, que faciliten la expresión.

- c) Organizar la representación por *cuerpos de actividades*: si el primer niño está en una casa, pasar a los restantes participantes de aquella casa; etc.
- d) *No inducir sentimientos, reacciones "correctas"*. No se enseña el sentimiento, la fantasía adecuada. Se enmascararía el fantasma.
- e) *Inducir, sí, la solución* al problema que plantea el que habla. Solución afectiva, de presencia afectiva, de ayuda de otros compañeros, de acogida; también por parte del educador No con solución razonada del educador (en general).
- f) Atender al *mensaje tónico/pósturo/gestual* del niño.
- g) Atender y resaltar *la vivencia afectiva*: ¿Estabas triste, contenta?, etc.
- h) *Manifestar sentimientos* ante lo que dice el niño: extrañeza, admiración, pena... Es esencial *la verdad*, que puede conseguirse siguiendo lo que dice el niño desde él mismo. Su verdad, la importancia que para él tiene lo que dice/vive, toca la sensibilidad del educador.
- i) Ayudar para que el *grupo sea protagonista*. (ver nº 6).
- j) Permitir/incentivar la participación del grupo: repetir para el grupo algo que ha dicho el que habla; preguntar al grupo, transmitir lo que alguien haya dicho, si no se ha oído bien, actuar...
- k) Uncir el fantasma del que habla al yugo espacio temporal de secuencias de actividades comunes realizadas a lo largo del curso (secuencia de sanación, etc...) o de actividades que él mismo ha realizado;
- l) En general, lo que dice el que habla coincide con las atribuciones que hace a acciones etc. de otros niños.
- m) Si no fuere así, decir al que discrepa que quien habla está contando lo que él sentía, que luego (el discrepante) ya podrá decir lo que él sentía. Lo entienden con facilidad.

- n) La colocación en corro favorece la representación.

8.- EXTRACTOS DE ANÁLISIS DE ALGUNAS REPRESENTACIONES.

No es posible, en este momento, analizar en detalle las representaciones de los niños. Se eligen algunas de ellas, y se da alguna anotación sobre su sentido. El educador interpreta, pero no psicoanalíticamente; no es su especialidad ni su función. Es consciente que se pierden, de este modo, grandes posibilidades; pero es su realidad. Puede, sí, iluminarse con conceptos, perspectivas, etc. de origen dinámico; pero ellas no determinarán su actuación. El educador capta que el niño dice cosas importantes y sentidas; siente su sinceridad; como la siente también el grupo; y como éste, se siente emocionalmente afectado. A partir de esa percepción, el educador interpreta reflexivamente, y actúa educacionalmente. Es básico que el educador no juegue a analista; pero que, al mismo tiempo, está atento y sea sensible a la vida afectiva, también a su dimensión inconsciente, y que en su acción educativa, estas realidades sean parte básica de programación y su acción.

Tras la traslación (literal) de lo que el niño ha dicho, se da una pincelada sobre alguna característica del niño; se indica alguna impresión sobre la verbalización; y se concreta una síntesis interpretativa: tema central, vivencia afectivas básicas, aspectos fantasmáticos/inconscientes (símbolos, identificaciones, etc.), se enuncia el desenlace, y se indica la actuación del educador.

8.1.- Un caso de representación verbal en P.3.

Datos: sesión del 12-V-00. Ca. es la niña; Ed. el educador (psicomotricista). Sesión breve, por circunstancias (50 minutos). El esquema mínimo del educador era: correr, construcción por los niños de parejas; Actividad espontánea; *bocadillo*; actividad espontánea; representación. Programa del niño: gran interés por la actividad del bocadillo (colocarse estirado sobre su pareja), la primera actividad espontánea es breve; inventan otras formas de hacer el bocadillo (espontáneamente, no como ta-

rea guiada por el educador). La tutora ha tomado literalmente esta representación verbal como en cada sesión).

En la representación, había hablado primero otra niña: era una madre, con dos hijos, estaban tranquilos, no había peligros. Luego interviene Ca:

Ca.- *Yo era la hermana.*

Ed.- ¿Grande o pequeña?

Ca.- *Grande. Estaba en el comedor.*

Ed.- ¿En casa o en la escuela? [Hay niños que comen en la escuela]

Ca.- *En casa.*

Ed.- ¿Vivía algún otro en la casa?

Ca.- *No; vivía sola.*

Ed.- ¿Por qué vivías sola?

Ca.- *Porque ninguno quería venir a mi casa*

Ed.- ¿Estabas contenta o triste?

Ca.- *Estaba triste.*

Ed.- ¿Tenías un problema? [Término y situación fueron introducidos muy pronto; lo soluciona cada niño solo, o con ayuda de otro/s]

Ca.- *Sí.*

Ed.- ¿Y qué hiciste para solucionarlo?

Ca.- *Le grité al papá y le dije que venga...*

Ed.- ¿Qué dijo el papá?

Ca.- *Que no quería venir.*

Ed.- ¿Por qué?

Ca.- *Porque estaba comiendo en su casa.*

Ed.- ¿Y qué hiciste después?

[Calla.]

A.(Otra niña)- A mi lado [Estamos en corro], dice: "¿no llamaste a mamá?". [CA. no le oye]

Ed.- [Dirigiéndose a A.] ¿qué le has dicho a CA.?

A.- ¿No le llamaste a la mamá? [Con tono y gestualidad de adulto]

Ca.- Sí, pero dijo que no quería dormir.

Ed.- ¿Y por qué?

Ca.- Porque estaban tranquilos en casa.

Ed.- ¿Con el papá? [Mejor hubiera sido preguntar; ¿con quién?]

Ca.- Sí.

Ed.- ¿Pasó algo más?

Ca.- Llamé otra vez y no había nadie.

Ed.- ¿Pobre!... Y después ¿qué pasó?

Ca.- Que se destrozó la casa, y el techo cayó sobre la cabeza.

Ed.- ¿La cabeza de quién?

Ca.- La mía. Y me morí.

Ed.- ¿Te moriste del todo? [Es una fase del juego de muerte/resurrección, repetido durante el curso]

Ca.- Sí.

Ed.- ¡Ohhhh!... [CA. no reacciona. Parece que ha acabado]. ¿Hay alguien que quiera ir a casa de CA para ayudarlo? [Parte del rito muerte/resurrección]

Muchos (más que la mitad)- [Responden con sinceridad; el relato ha resonado en su interior]: Síiii... [Contagio afectivo del grupo. La vivencia de C. se ha convertido en vivencia del grupo, y en acción de ayuda (sanadora) del mismo]

Ed.- ¿Tienes muchos amigos, Ca.?

Ca.- [Tras un momento de silencio] Sí [gestualidad hacia adentro; respuesta lógica, sin sonrisa].

Ed.- ¿Quién quieres que vaya a ayudarte, Ca.?

Ca.- Ma. [Niña tímida; se respeta el deseo, aunque no vaya bien para la secuencia (para Ca.), pero sí para Ma., que actuará ente el grupo; la secuencia ya saldrá de un modo u otro]

Ed.- Échate aquí, Ca. [Hábito ya conseguido, vivido como placentero. En medio de la redonda, sale Ma.; le invito a que realice el ritual de sanación: hábito conseguido. No actúa.]

Ed.- [Dirigiéndose a Ca.] ¿quién más quieres que te ayude?

[Cris. sale e inicia el ritual de sanación con remedios progresivos: masaje, pastillas, jara-be, inyección etc., hormigas mágicas (cosquillas). Ma. le sigue, y realiza el proceso con Cris., CA. no reacciona ante nada. Interviene el educador (cosquillas); todavía aguanta un momento; por fin, ríe. Los compañeros, también. Algunos aplauden (hay hábito de hacerlo: más que hábito, potenciación de la reacción espontánea en muchos); aplaude también el educador. ¡Está viva!.]

[Ya las tres sentadas en su sitio, continúa la representación:]

Ed.- Si otro día Ca. está sola, ¿quién le visitará?

Muchos niños.- yo...

Ed.- ¿Querrás llamar a algún amigo, Ca.?

Ca.- Sí. [Con más espontaneidad y vivencia afectiva que en el último sí, aunque sin pasarse]

a.- Pincelada descriptiva:

Habla pausadamente; con voz suave pero inteligible. Con verdad. Frases breves pero perfectamente construidas, por encima de lo que hacen niños de su edad y aun de edades superiores. Bien dotada motrizmente. Inteligente; capta la broma de los primeros. Disfruta del placer sensoriomotor. Se relaciona satisfactoriamente con compañeros y educadores. De los primeros que inició el juego de persecución; siempre en el registro lúdico, pero con viveza. Sabe defenderse y mantener su posición e intereses. Y sin ser doña perfecta (dueñas de la casa). De los "tesoros" del grupo. Al mismo tiempo, cierta gestualidad de tristeza, y cierto ensimismamiento en algunos momentos. Pasa de su madre al despedirse por la mañana (lo observó el educador/psicomotricista, y lo corroboró su tutora).

b.- Impresiones generales.

El educador percibe el plano profundo desde el que habla CA.: vivencia profunda (inconsciente) de abandono/soledad, casa/edificio como símbolo de la casa afectivo/relacional,

ausencia de esta casa vivida como muerte, quizá vivencia de ausencia materna, etc. Pero actúa a nivel educativo, aunque no estrictamente sobre el síntoma. (el síntoma no es la boina de la causa del síntoma); y, ante todo, en el ámbito afectivo (contagio afectivo). Y el grupo, amplía radicalmente esta acción. E incorporando cuerpos de actividades realizadas en las sesiones, pone bridas al fantasma, temporalizándolo y espacializándolo (ver apartados posteriores).

Por su forma (estructuración de las frases, etc), esta representación no es muy común. Los temas y sus contenidos de fondo, son generales, ya, en esta fase escolar (final de P.3).

c.- Síntesis del sentido de la representación y de la actuación educativa.

1.- *Tema central:* casa/familia.

2.- *Vivencias afectivas:*

- fusión (deseo de fusión/amenaza a la fusión/ruptura de la fusión; soledad);
- vivencia de carencia afectiva de mamá y papá;
- vivencia de quedar fuera de la realidad afectiva padre/madre;
- muerte afectiva y muerte física.

3.- *Indicios fantasmáticos:*

- casa, símbolo de la familia, de las relaciones familiares;
- destrucción de la casa, símbolo de la destrucción de la casa afectiva;
- muerte como símbolo de la muerte afectiva.

4.- *Desenlace:*

- para la niña: trágico: muerte total, afectivo/biológica (realidad inconsciente);
- el educador y el grupo inducen un final, si no feliz, aliviador; la niña lo acepta, aparentemente sin gran entusiasmo (plano consciente).

5.- *Acción educativa:*

- que la niña, en el momento de expresar soledad, sienta compañía y afecto

(del grupo de niños y del educador);

- que a lo largo de cada sesión, las vivencias de éxito de la niña, y la compañía del grupo acogedor y del equilibrio afecto/norma por parte del educador, contrapesen los fantasmas de la niña;
- el educador piensa que la expresión verbal del niño, como el juego simbólico, son, de por sí, una acción autosanativa para la niña;
- el educador ve que actúa sobre el síntoma (respuesta "consciente" del grupo acogedor y suya propia sobre la vivencia inconsciente de carencia afectiva de la niña), pero lo hace *de modo no sintomático*. No intenta borrar el síntoma; lo percibe como un mensajero, como un testimonio, del sufrimiento de la niña. Piensa que, con la expresión de la niña, y el acogimiento afectivo, se aliviará el sufrimiento de la vivencia de su carencia afectiva. Piensa, y desea, que la vivencia de una relación afectiva positiva, en una fase de constitución de estructuras (también afectivas), contrarrestará, poco a poco, la vivencia dolorosa de la niña;
- el educador piensa, también, en los límites de su acción en el ámbito afectivo profundo que, en algunos casos graves, habría que remitir al niño a un especialista del tratamiento analítico. Constata que es una utopía la formación psicoanalítica de todos los maestros. Sabe que actúa en el ámbito educativo; y desde él, intenta llegar a la totalidad de las dimensiones de la personalidad del niño; no como especialista en cada una de ellas.

8.2.- Representación verbal de una niña de P.5.

Sesión de P. 5, mayo 1999; duración, hora y cuarto, correspondiente a las de evaluación final; escuela Bartra. Niña: A. Niña de nivel medio en la mayoría de sus dimensiones. No es de más apreciadas, ni de las de halo más

atractivo de cara al educador. Anteriormente, no había realizado representaciones largas, aunque sí frecuentes. Representación grabada, además de anotada por la tutora. Se reproduce literalmente la grabación. A.= niña que habla. E.= educador.

E.- [Dirigiéndose a A.] ¿qué te ha gustado?

A.- *Que la Breda estaba en la casa riendo. Y yo me asomaba por la ventana... por su puerta, y estaba viendo cómo se reía. Y entonces vi a la Sheila, y entonces le dije una cosa...*

E.- ¿Qué le dijiste?

A.- *Que si era mala le castigarían siempre.*

E.- Ah sí? ¿A quién? [No responde].

A.- *Que me subí a aquel árbol [Arbol de los monos: la espaldera], y entonces me tiré hacia arriba del "too". [Calla]*

E.- ¿Quién más quiere hablar?

A.- *Y me encontré a la Jenifer, y no dijo nada, porque estaba "callá".*

E.- ¿Sí?

A.- *Y miraba a otro lado, pero veía a la Nati por otro camino.*

E.- Sí...

A.- *Que la Alba estaba en casa de la Breda. Hablaba. [Calla]*

E.- ¿Has acabado?

A.- *Entonces a Andrea G. también, y parecía que estaba en un parque. [Andrea G. lo corrobora]*

E.- Andrea G. dice que sí.

A.- *Que la Sheila era amiga. Éramos amigas; y nos convertíamos en monstruos malos.*

E.- ¿Ah sí?

A.- *Y al saltarme a aquel árbol me subí tan alto porque era un monstruo.*

E.- Claro; si no, no podrías subir tan alto. ¿Qué más?

A.- *A la Nati me la encontré también.*

E.- ¿También?

A.- *Y a la Ainhoa, y a la Kafren, y a la Jen, y a la Jenifer, y a la Sheila, y a la Breda.*

E.- ¿Y qué más pasó con esas niñas? [Mejor no haber dicho "con esas niñas"]

A.- *Que me la encontraba ... por un castillo; y a la Nati, y a la Breda en su casa porque hacía mucho frío... Y las casas estaban llenas de hielo.*

E.- ¡De hielo!

A.- *Porque hacía mucho frío, y había monstruos a comer la comida de la Breda.*

E.- Ah...

A.- *Y yo me la comí toda, y me la metí en el bolsillo... Porque yo no tenía comida...*

E.- Ah... ya. Ya.

A.- *Y estaba pensando: la Breda encontrará más comida.*

E.- Ya...

A.- *Y también comí comida de la amiga que me encontré... Me dijo el nombre cuando era pequeña. Entonces también lo cogí. Y dije una mentira: que iba a hablar con ellas, si eran unas o no.*

[Ainhoa dice que no tenía mamá. A. no le oye.]

E.- ¿Qué decías Ainhoa? ¿Que no tenías mamá?

Ainhoa: Ni papá. Por eso le daba yo la comida, pa que se la comiera. ¿A que sí, Andrea?

A.- *Y entonces la Jennifer estaba muy callada. Pero yo quería que ella fuera mi mamá; pero no fue... Porque yo ya dormía sola, y dormía en la habitación de mi hermano pequeño.*

E.- ¿Y quién fue tu madre al final?

A.- Ninguna. ["Yo", dice Ainhoa al mismo tiempo.]

E.- Mira A.; Ainhoa dice que ella era tu madre.

Otra niña: Y yo era la hermana pequeña.

E.- ¿Tenías pues mamá, A.?

A.- *Era la mamá que la habían curado.*

E.- Ya... [No entiendo bien el sentido]

A.- *Y el papá se había ido con otra, que era el*

A.C. [Niño que juega únicamente con las niñas]

E.- ¿Se había ido con otra?

Ainhoa: se había ido con la Jen.

E.- ¿La había abandonado?

A. y Ainhoa.- sí.

Ainhoa: Y *lloremos* mucho, a que sí, A.?

E.- ¿Llorasteis mucho?

Ambas: sí. [Añaden algo que no entiendo.]

A. y Ainhoa: *Sí; porque queríamos ir a trabajar con papá* [al unísono]. *Y entonces nos dijo una mentira: que iba con otra chica.* [???

A.- *Y el papá no se había muerto... Pero yo siempre en el árbol... Volvía a casa; y entonces cogí la comida y la llevé a casa. Y me quedé.*

E.- ¡Qué bien! Después de tantas aventuras, otra vez en casa y comiendo...

A.- *Yo iba a la casa de Miquel, que estaba durmiendo. Tenía la llave porque me la había dado; y la había cogido de la mesita de mis papás, que estaban durmiendo. Y me fui a aquel árbol* [espaldera] *de noche.*

E.- ¿Otra vez, A.?

A.- *Y me congelé. Y entonces me puse de monstruo. Y no volví nunca más a casa.*

E.- ¿Por qué?

A.- *porque me quedé así para siempre.*

E.- De monstruo malo.

A.- *Sí. Y mi hermanita "pambién". Y nos comimos la comida de Miquel.*

a.- Pincelada descriptiva:

La construcción verbal y la hilación de frases algo inferior a la media. Pero, en realidad, cuando un niño de P.5 da rienda suelta a sus vivencias profundas, es como si éstas rebasaran la estructura gramatical; a la hilación lógica, etc. Por otro lado, debido a la inmersión, los niños hablan sólo en catalán desde la entrada en P.3. (en casa sólo hablan en castellano). En momentos de la representación, por más que el educador responda en catalán e invite a ha-

blar en ese idioma, la emoción profunda fluye por el lenguaje materno (expresiones como "too", etc.).

b.- Impresiones generales:

- la importancia de la comida en Parvulario; es muy llamativo el grado de esta importancia. Como en la casa, su conexión con vivencias afectivas profundas es manifiesta; vienen a ser símbolos privilegiados de esas relaciones;
- la vivencia de no tener madre, a pesar de lo que le dicen del exterior,
- el educador existe como referencia, no como interlocución;
- escaparse para siempre (identidad), con el sucedáneo de la fusión (comida);
- culpabilizaciones: mentir, castigo, escaparse (convertida en monstruo, aunque esto, al mismo tiempo, puede ser una muestra de autonomía);
- temor a la separación de los padres, etc.;
- conexión de la ausencia afectiva de la madre (y del padre: aunque menos) con la muerte (me congelé).

c.- Síntesis:

1.- *Tema central:* La casa (familia: fusión deseada/buscada y no encontrada) y huir de la casa (identidad).

2.- *Vivencias afectivas:*

- búsqueda de mamá (en las niñas);
- fracaso de la búsqueda (encuentros vacíos, fríos);
- abandono/traición de papá;
- huida de casa;
- retorno a casa (y comida);
- vivencias culpabilizadas: ser mala, castigo sin fin, mentira (superyo);

3.- *Indicios fantasmáticos:*

- las niñas/amigas simbolizan a la mamá; (no quieren ser mamás, están calladas, frías);

- el afecto con papá y mamá simbolizan salud y vida; la presencia (impuesta) de mamá es salud. ("era la mamá que la habían ... curado"); trabajan con papá "que no se había muerto";
- la comida simboliza la casa/familia; y es su sucedáneo (o la misma cosa, quizá); la ausencia de afecto se llena con comida; no tenía comida porque no tenía papá ni mamá; se roba comida; al llegar a casa se encuentra comida; cuando por fin se queda fuera para siempre, "come comida";
- retorno del fantasma; (tras el primer final, que era feliz);
- el exterior simboliza la selva; y el poder ser malo y poderoso (monstruo);
- la casa de hielo, el mucho frío, simboliza (representa) la relación profunda con la madre (padre);
- el monstruo podría simbolizar. la fuerza propia, frente a la fuerza de mamá; quizá ser malo como ellos; quizá vengarse, así, de ellos;
- retorna el fantasma, tras un primer final feliz: se congela, y se transforma en monstruo malo para siempre.

4.- *Desenlace:*

- trágico/compensado; la niña viven el destierro afectivo; pero reacciona, escapándose hacia el exterior (en realidad hacia sí misma, hacia su identidad). No acepta el sucedáneo del final feliz que le había ofrecido el educador, basado en el que la niña había realizado. Pero *retorna el fantasma*, y la niña olvida su final feliz, acentuado por el educador

5.- *Actuación del educador:*

- intenta resaltar el fin feliz; al retornar la niña al fantasma, el educador no pretende que la niña aprenda el sentimiento contra lo que siente; el sentimiento profundo no se aprende; se siente, y se trata de revivirlo positivamente;

- el educador piensa que la niña, al irse de casa, está reelaborando su vivencia profunda: supera la carencia afectiva afirmando su identidad; reproduce, dominándolo, el recuerdo doloroso de esa carencia (y quizá, anidando también un poso de venganza). Sin ninguna intención de interpretar en sentido psicoanalítico, piensa en la posible similitud, como proceso, del fort/da del caso Juanito (Freud, 1909); como mera ayuda explicativa, no como interpretación ni guía de la acción.
- el educador percibe que la niña habla consigo mismo; en realidad, con su fantasma. Piensa, también, que hay un diálogo más profundo, de posiciones afectivas, de presencias interiores: no se enfrenta al deseo reactivo profundo del niño (escaparse, poder de volar, poder del monstruo); no reproduce la actitud de los padres (o la que la niña vive sobre sus padres). Trata de acoger, con afecto, lo que la niña dice;
- más allá de toda reflexión, el educador percibe con claridad que la niña habla con verdad profunda; por su gestualidad, percibe (toca, tónicamente) la importancia personal de lo que dice. Y responde en el terreno educativo ya indicado (acción del grupo acogedor, intenso de respuesta al síntoma no sintomática, equilibrio afecto/norma, acción cotidiana sobre el fortalecimiento del yo de la niña).

Las diferencias con la representación de la niña de P.3 son básicas: aparece el escaparse, la identidad (junto a la fusión); las relaciones con otras niñas simbolizan las relaciones con mamá; el retorno del fantasma; la atribución al educador de mero punto de referencia, no de interlocución; la niña no muere para siempre cuando no hay papás; presencia del superyó, etc. Y sus semejanzas son patentes: se trata de lo mismo: la relación profunda con papá/mamá; muchos simbolismos son similares.

Nota sobre el retorno del fantasma:

El fantasma es preyoico, preconsciente; por ello, es intemporal, eterno; revivido. Incontrolable, de por sí. Intentamos vivenciar relaciones sanas, equilibradas entre afecto y norma que contrabalanceen las vivencias que dieron origen al fantasma. Pero éste vive en otra dimensión; en su castillo, también fantasmático. El educador, también procura colaborar a que el niño fortifique su yo (no era otra la intención de Freud con su tratamiento analítico); multiplique vivencias positivas, *en el movimiento completo*, respecto a cada dimensión de la personalidad. Pero no conviene olvidar la naturaleza del fantasma.

Por eso llama la atención la descripción que Lapierre y Aucouturier (1980, 15-17) hacen del tratamiento del fantasma. Describen una sesión del "lobo". Dejando a un lado los contenidos y la metodología (sobre la que se podrían anotar precisiones, y más que precisiones, puesto que se trata de psicomotricidad educativa), el fantasma se domina con una rapidez mágica. Tras matar al lobo, los niños pierden interés, "y empiezan a jugar a otra cosa. Se van calmando. Esta evolución ha durado alrededor de una hora" ... "Ha sido necesaria una 2ª sesión para superar completamente el fantasma de devoración. A continuación, ya no se ha jugado más al lobo". No parece ser este el sentido del concepto de fantasma. Ni es, desde luego, lo que ocurre en la práctica educativa continuada a lo largo de todo el Parvulario. Las *formas* de realizar el juego, la intensidad etc., varían. Pero el fantasma no desaparece, si la situación educativa varía al ritmo del interés y de la evolución del niño. El fantasma, como en el caso de A., no sólo llama dos veces; *el fantasma, siempre retorna.*

8.3.- Lu.

"Ma., Al., y yo jugábamos a madres y a hijas. Yo era la hija pequeña, la Al. la madre, y la Ma. la hija grande. Iba al cole. En casa comía, y después ya podía ir al cole. La Ye. me ha dado un empujón. El M. y el Ma. y la Ca. me han dejado jugar. Porque la Ma. y la Al. no me han dejado jugar. Cuando no me dejaban jugar yo

estaba triste. Fui con otros niños y les dije que si podía jugar, y me he puesto contenta".

a.- Pincelada descriptiva:

Niña muy querida y protegida en su familia; la pequeña de la familia; cariñosa; de las más jóvenes del curso; ligeramente pasiva y dependiente; querida por el grupo, dulce, apreciada, más como niña/argamasa (cohesionadora, receptora, complementadora) que como centro de decisión.

b.- Impresión general:

Esta representación, aparentemente, quizá, no llamativa, refleja una vivencia, necesidad, angustia básicas: la necesidad del grupo, de su aprecio. Es como si la necesidad de fusión primigenia se hubiera transferido de la madre a los compañeros, transformando mágicamente la función de asimilación por la de acomodación. El bebé usaba todo para "sí", usando la "relación" con la madre; el niño de parvulario lo sacrifica todo para merecer la relación con el compañero. Por otro lado, Lu. parte de la seguridad afectiva de su casa para conquistar el medio escolar.

c.- Síntesis:

1.- *Tema central:* de la casa al colegio;

2.- *Vivencias básicas:*

- dificultades de encaje en la escuela: no le dejan jugar, empujón, patadas;
- necesidad de compañía/aprecio;
- necesidad de socialización;
- angustia de no ser aceptado/querido por los compañeros.

3.- *Indicios fantasmáticos:*

- identificación con la hija pequeña;
- comida como símbolo de la relación familiar (comía y después ya podía ir al cole).

4.- *Desenlace:*

- feliz. Consigue tener amigas.

5.- *Actuación del educador:*

- presencia interior a lo que dice;

- fortificar su imagen.

8.4.- Xa.

Sesión de evaluación inicial (oct. 1999). Niño de P.5.

"Era un perro de hierro que escupía bolas de fuego. Escupí una a la Al., al Ma. y a la Pi., y se asustaron. La M. y la Pi. luchaban contra mí; y apreté un botón. Me convertí en Godzilla y en un dinosaurio. La Ma. me daba patadas. Me convertí en una hormiguita para escaparme de la Ma. Ella se rió de que era muy pequeño; y me convertí en una araña gigante. La Ma. y la Pi. se asustaron (ambas confirman las transformaciones de Xa.). Después era un perro bueno, que era de la Al.

a.- Pincelada:

Niño hiperyoico, con vivencias de culpabilidad, muy entregado, se esfuerza, agresividad larvada, capacidad escolar notable.

b.- Impresión general:

- se dan los elementos embrionarios de la novela;
- aparentemente, enmascara la realidad (final de niño bueno); pero con anterioridad quedan patentes elementos afectivos de fondo.

c.- Síntesis:

1.- *Tema central*: agresividad imaginaria.

2.- *Vivencias afectivas*:

- inseguridad (que le lleva a la agresión);
- agresión imaginaria sólo a las niñas (temor a ellas).

3.- *Indicios fantasmáticos*:

- se intuyen (niño agredido afectivamente: por captatividad, hiperresponsabilidad, agresión afectiva, etc.); pero rebasarían la interpretación reflexiva (pedagógica)
- culpabilidad.

4.- *Desenlace*: escolarmente correcto (niño bueno).

e.- *Acción del educador*:

- acoger sin culpabilizar;
- permitir/favorecer su expresividad inhibida;
- fortificar su imagen y su autonomía;

8.5.- Al.

Niña de P.5. Sesión de evaluación inicial.

"La Lu. era mi gata; estaba encerrada, con la correa atada a la puerta. La Ma. y la Su. me dijeron: cogeremos al Ig., que no paraba de escaparse. La Lu. era más buenecita, y se estaba en casa; tenía el plato, pero como no quería comer, tiraba la comida al suelo. La madre le ponía el caldito caliente. La Ma. le decía que saliese, pero ella estaba calentita en casa, no quería salir".

a.- Pincelada:

Niña no muy apreciada (también por implicaciones maternas). Muy insegura. Se relaciona dominando a alguna amiga; impresión en algún educador de ser *falsa*.

b.- Impresión general:

- querer dominar y no poder (o poder muy parcialmente)
- sufrimiento de la niña, que llega al educador.

c.- Síntesis:

1.- *Tema central*: captatividad/inseguridad.

2.- *Vivencias afectivas*:

- inseguridad (atar, encerrar);
- necesidad del compañero;
- afecto por el sumiso.

3.- *Indicios fantasmáticos*:

- carencia afectiva (le lleva a poseer al otro);
- quizá deseo de que alguien le diga: ya puedes salir.

4.- *Desenlace*: feliz (para ella); la gata, prisionera; el niño no quiere irse.

5.- Acción del educador:

- percibir el sufrimiento de la niña;
- aceptar/favorecer su expresividad (control de su angustia mediante ella);
- fortificar su aprecio e imagen.

El tema que se trata queda incompleto en varios aspectos. Uno de ellos, la visión general de contenidos que aparecen en la representación verbal. La extensión el artículo se haría excesiva. Quede para otra ocasión.

9.- CONCLUSIONES.

El mundo que se desvela en la representación verbal es fascinante. Un gran estímulo para el educador, y un campo importante de acción pedagógica. Algunos de sus aspectos son:

- Con frecuencia la representación verbal ofrece la otra cara de la realidad. Niños *felices*, integrados, apreciados por educadores, expresan vivencias de angustia íntima. Y niños con dificultades escolares, olvidados o no apreciados, etc. parecen vivir íntimamente felices. ¿Quizá esa vivencia de carencia, etc. en los primeros, si esas vivencias fueran universales, es un signo más de *madurez*? ¿Quizá el segundo tipo de niño en el fondo es realmente más feliz debido a su capacidad para vivenciar más lo positivo?
- Hablar ante el grupo es una necesidad a presión; y una lotería poder hacerlo; incluso, poco a poco, para los que son más tímidos.
- Llama también la atención la capacidad de escucha. Es la vivencia personal profunda de cada niño la que se está reflejando en lo que dice el que habla. El contagio afectivo es obvio. Escuchar de otro la propia historia puede cuestionar, clarificar, dar recursos para solucionar el problema etc.
- En educación este tipo de representación es fundamental, y no es sustituible por ningún otro. El lenguaje tónico/pósturo/gestual, esencial en psicomotricidad, es ambiguo; y en todo caso, completable;

el dibujo, modelaje etc. no fácil de interpretar para el educador (aunque, por otro lado, dan la imagen individual); la acción misma, no desvela la enorme riqueza presente en la palabra.

- No se trata de menospreciar otros lenguajes, sino de poner de manifiesto las posibilidades y peculiaridades de la palabra. Algunas de ellas son:
 - o inmediatez: la palabra es un flash;
 - o acceso directo e inmediato a todo el grupo, y acción directa e inmediata de todo el grupo sobre quien habla;
 - o posibilidad de modificar lo que se dice, de recrearlo, de inventar (novela);
 - o acceso a matices insospechados;
 - o sometimiento del fantasma, no sólo a la realidad espacio-temporal (el lenguaje es tiempo y extensión), sino a estructuras lógicas (lingüísticas, lógicas, etc.).

La representación verbal tras vivencias significativas en profundidad, es un aspecto fundamental de la peculiaridad de las funciones del educador. Uno de sus privilegios. El psicoanalista "interpreta" lo vivido (sí, también ayuda a re-vivirlo); el psicólogo educativo manipula desde fuera la realidad vivida; el pedagogo conceptual, elabora programas didácticos. Sólo el educador vive la educación, en el niño y en sí mismo. Él es el protagonista de la acción de ayuda al niño; nunca debe admitir ser mero destinatario de planes de ajenos, ejecutor de currículos tecnocráticos, mano ejecutora de peritos. El educador desea y requiere la colaboración de todos esos especialistas. Como una ayuda a su acción vivida. La representación verbal tal como se ha expuesto de modo sintético, puede ser un campo privilegiado, estimulante, de la acción pedagógica y de investigación en la acción.

BIBLIOGRAFÍA:

- LAPIERRE, A.; AUCOUTURIER, B. (1980) *El cuerpo y el inconsciente*. Barcelona.
- FREUD, S. (1909) Análisis de la fobia de un niño de cinco años. *Jb. Psychoanal. Psychopath. Forsch.* 1 (1), 1-109.

RESUMEN:

Se presenta en este artículo una reflexión sobre la utilización de la representación verbal en el marco de la psicomotricidad de integración, que incorpora las dimensiones conductual cognitiva, relacional, social, afectiva y fantasmática. Tras describir la naturaleza y los tipos de representación verbal, e incidir sobre la importancia del grupo y cuál debe ser la actitud del educador, se muestra el análisis de algunos casos vividos en sesiones de psicomotricidad realizadas con niños y niñas de 3 y 5 años respectivamente.

PALABRAS CLAVES:

Representación verbal, psicomotricidad de integración, vida fantasmática.

ABSTRACT:

It is presented in this article a reflection on the use of the verbal representation in the mark of the psychomotor integration that incorporates the behavioral, cognitive, relational, social, affective and phantasmatic dimensions. After describing the nature and the types of verbal representation, and to impact about the importance of the group and which the educator's attitude should be, the analysis of some cases is shown lived in psychomotor sessions carried out respectively with children and girls of 3 and 5 years.

PALABRAS CLAVES:

Verbal representation, psychomotor integration, phantasmatic life.

DATOS DE LOS AUTORES:

José Luis Muniáin es Pedagogo y Psicomotricista de Escuelas Públicas de Terrassa.

Joaquim Serrabona es Psicólogo y Psicomotricista de Escuelas Públicas de Terrassa; Profesor de la Universidad Ramon LLull; Coordinador del curso de postgrado «Especialista en psicomotricidad».

Montserrat Carol y Montserrat Dalmau son Maestras de Educación Infantil en el C.E.I.P. Agustí Bartra (Terrassa)



Número 0

Noviembre 2000



RESÚMENES / ABSTRACTS

La práctica psicomotriz: una estrategia para aprender y comunicar.

The Psychomotor Practice: a strategy to learn and to communicate.

AUTORA: Pilar Arnaiz Sánchez.

RESUMEN: La práctica psicomotriz ofrece al niño la posibilidad de realizar un itinerario madurativo que va del placer de actuar al placer de pensar. La escuela debería propiciar este recorrido desde un marco de seguridad afectiva y educativa tanto para los niños como para los profesores.

ABSTRACT: The psychomotor practice provides the child with the possibility to carry out a maturative route from the pleasure of acting to the pleasure of thinking. Schools should promote a framework of affective and educative security to both children and teachers.

Psicomotricidad y Eutonía.

Psychomotor Therapy and Eutonic Work.

AUTORES: Raymond Murcia y M. Ángeles Roca Martínez.

RESUMEN: Se presenta la Eutonía ligada a la Psicomotricidad en su interés por el movimiento y por su preocupación por el tono, la postura y la construcción del esquema corporal, elementos nucleares del pensamiento psicomotor, a partir de las ideas de Wallon y Ajuriaguerra. Se hace un recorrido por las nociones más importantes de la Eutonía y sobre sus posibilidades educativas y terapéuticas, para terminar proponiendo la incorporación de la Eutonía a la formación personal del psicomotricista.

ABSTRACT: In this article the Eutonic Work is presented linked the Psychomotor Therapy in its interest for the movement and for its concern for the tone, the posture and the construction of the corporal outline, nuclear elements of the psychomotor thought, starting from the ideas of Wallon and Ajuriaguerra. A journey is made by the most important notions in the Eutonic Work and envelope its educational and therapeutic possibilities, to finish proposing the incorporation from the Eutonic Work to the personal formation of the Psychomotor Therapist.

Educación Psicomotriz-Educación del Movimiento. Experiencias en Sudamérica.

Psychomotor Education-Education of the movement. Experiences in South America.

AUTOR: Klaus Miedzinski.

RESUMEN: El autor hace un recorrido autobiográfico de su vinculación a la Educación Psicomotriz y la Educación del Movimiento que se inicia de la mano de Kiphard e influye sobre los actuales estudios de Educación Física en Alemania. Las experiencias en Sudamérica han marcado la experiencia profesional del autor y han promovido la creación de un entorno enriquecido de educación del movimiento que el autor ha denominado "Loquito: el laboratorio del movimiento".

ABSTRACT: The author makes an autobiographical journey from his linking to the Psychomotor Education and the Education of the Movement that he begins of the hand of Kiphard and it influences on the current studies of Physical Education in Germany. The experiences in South America have marked the author's professional experience and they have promoted the creation of an enriched environment of education of the movement that the author has denominated "Loquito: The Laboratory of the Movement".

Sobre diferentes aspectos del falso self. La conformación del falso self motriz.

Differents aspects of the false self: motor false self conformation.

AUTOR: Víctor Guerra.

RESUMEN: En este trabajo el autor reflexiona sobre el papel de la actividad en el desarrollo del niño, en relación a los conceptos de falso y verdadero self. Plantea la idea de la conformación de un falso self motriz, como una forma de organización psíquica en la que la actividad y el movimiento cumplen un papel de base de seguridad (autosostenimiento) patológico en el niño. Se postula la hipótesis de dos tipos diferentes de falso self motriz, como una forma diferente de entender los casos inadecuadamente diagnosticados como síndrome de déficit atencional con hiperactividad.

ABSTRACT: This paper analyses the rol of physical activity in childs development, in relation of the true and faulse self concepts. Physical activity and movement play an essential rol as pathological security base in childhood (self sustainment), as a psychic organization of the motor faulse self conformation. Finally states the hypothesis of two different types of motor faulse self. In order to understand mistakenly diagnosed cases as Attentional Disorder with Hiperactivity Disorder.

Wallon a pie de página.

Wallon ar footnote.

AUTOR: Daniel Calmels.

RESUMEN: Wallon a Pie de Página es un acercamiento a la obra de Henri Wallon a partir de la visión de sus contemporáneos. La obra de Henri Wallon tiene un carácter expansivo, sus ideas se encuentran citadas en diversos textos, tanto del campo de la filosofía: Gaston Bachelard, Merleau Ponty; del psicoanálisis Jacques Lacan, Sami-Alí; de la psicología genética Jean Piaget; de la semiología Roland Barthes; de la psiquiatría Julián de Ajuriaguerra, Rene Spitz, Jean Bergés; y por supuesto en diversos textos de psicomotricidad.

ABSTRACT: Wallon, at footnote, is an approach to Henri Wallon's work, from his contemporaries' point of view. Henri Wallon's work has an expansive character, his ideas are mentioned in different texts, from the philosophy field: Gaston Bachelard, Merleau-Ponty; from the psychoanalysis: Jacques Lacan, Sami-Alí; from the genetic psychology: Jean Piaget; from the semiology: Roland Barthes; from the psychiatry: Julián de Ajuriaguerra, Rene Spitz, Jean Bergés; and of course in several texts of Psychomotor Therapy.

La formación del rol de psicomotricista a través del trabajo corporal.

The construction of the psychomotricist role throughout the work with the body.

AUTORES: Juan Mila, Miguel Cherro, Blanca García Ferrés, Cristina de León y Rosa Peceli.

RESUMEN: En este artículo el Equipo de Práctica, Docencia e Investigación en Trabajo Corporal para la Construcción del Rol del Psicomotricista de la Licenciatura de Psicomotricidad de la Escuela Universitaria de Tecnología Médica plantea, una breve his-

toría de la Psicomotricidad como disciplina universitaria en la República Oriental del Uruguay. Se expone el contexto histórico, la metodología de trabajo y la evaluación de la experiencia de Trabajo Corporal como parte esencial de la Formación de los Psicomotricistas. Se plantea la evaluación y conclusiones de la experiencia realizada.

ABSTRACT: This article is the work that has been done by the group of Psychomotricists at the University School of Technological Medicine. In actual fact, they have been carrying out an investigation concerning the role of the Psychomotricist as an university discipline. In addition to this, they are in charge of the Teaching Department at the same place. This happens to account for the fact that they work on how to construct their role with the experience they have gain in the practice with the university students. In this summary, it is stated the main ideas and conclusions the group have reached. It is focused on the evaluation as well as the findings of the study mentioned above. Apart from this, it outlines not only the historic context, but also the methodology of work. It is firmly believed that these aspects and the evaluation of the Body Work with the students are essential elements that must be considered in the psychomotive practice.

Pauta para evaluar el juego en la clase de psicomotricidad.

A rule to evaluate the game in the class of psychomotor activities.

AUTOR: Marcelo Valdés Arriagada.

RESUMEN: El presente ensayo entrega una propuesta actualizada de la pauta anterior (presentada como propuesta inicial, en el libro "Psicomotricidad vivenciada: una estrategia educativa para trabajar en el aula", escrito por el mismo autor del artículo, y publicada además, en una versión preliminar, no actualizada, en la Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, en España), cuyo objetivo es evaluar el juego del niño en la clase de psicomotricidad. En dicha propuesta, podemos encontrar los elementos centrales del juego creativo y auténtico que desarrolla el niño. Posteriormente, las conductas observadas se analizan y ubican en estadios de desarrollo. Se obtiene así, una visión general de las conductas de creatividad, comunicación, conciencia corporal y nivel de pensamiento del niño.

ABSTRACT: The present article gives a modernised proposal of the previous rule (presented as proposal initial, in the book "Psicomotricidad vivenciada: una estrategia educativa para trabajar en el aula", written by the same author of the article, and also published, in a preliminary version, not modernised, in the Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, in Spain) whose objective is to evaluate the boy's game in the psychomotor class. In this proposal, we can find the central elements of the creative and authentic game that the boy develops. Later on, the observed behaviours are analysed and they locate in development phases. It is obtained this way, a general vision of the behaviours of creativity, communication, makes aware corporal and level of the boy's thought.

Representación verbal en psicomotricidad de integración.

Verbal representation in psychomotor integration.

AUTORES: José Luis Muniáin, Joaquín Serrabona, Montserrat Carol y Montserrat Dalmau.

RESUMEN: Se presenta en este artículo una reflexión sobre la utilización de la representación verbal en el marco de la psicomotricidad de integración, que incorpora las dimensiones conductual cognitiva, relacional, social, afectiva y fantasmática. Tras describir la naturaleza y los tipos de representación verbal, e incidir sobre la importancia del grupo y cuál debe ser la actitud del educador, se muestra el análisis de algunos casos vividos en sesiones de psicomotricidad realizadas con niños y niñas de 3 y 5 años respectivamente.

ABSTRACT: It is presented in this article a reflection on the use of the verbal representation in the mark of the psychomotor integration that incorporates the behavioral, cognitive, relational, social, affective and phantasmatic dimensions. After describing the nature and the types of verbal representation, and to impact about the importance of the group and which the educator's attitude should be, the analysis of some cases is shown lived in psychomotor sessions carried out respectively with children and girls of 3 and 5 years.

NOVEDADES BIBLIOGRÁFICAS

BOTINI, P. (ed.) (2000): *Psicomotricidad: prácticas y conceptos*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Este es un texto colectivo sobre la práctica psicomotriz y sus conceptualizaciones de un grupo de reconocidos profesionales de lengua hispana.

Lejos de pretender «hacer escuela», la idea nuclear de dicha compilación, es la de mostrar un panorama amplio y diverso de la riqueza que significa el campo de la Psicomotricidad a las puertas del nuevo milenio.

Quien recorra sus páginas encontrará una gama de opiniones que desde otros campos terapéuticos y educativos vierten los comentaristas de cada capítulo.

Esta estrategia del compilador, resulta ser multiplicadora de los sentidos originales que cada uno de los autores expresara, constituyendo una suerte de relectura prolífica.

Devela, además, la convergencia de discursos que anidan en el quehacer conceptual psicomotor, lo cual es una particularidad de esta aún joven práctica.

Es además diversa la temática que cada capítulo aborda, constituyéndose, entonces, en una obra de referencia para todo aquel que desee aproximarse a una visión no dogmática sobre la Psicomotricidad de nuestros días y su continua evolución.

Todos y cada uno de los colegas que escriben en este libro dedican gran parte de su tarea profesional al desarrollo y afianzamiento de la Psicomotricidad como campo de experiencias y conceptos propios.

Este texto se erige en el lugar donde convergen profesionales que luchan por el crecimiento de aquello que aman: el campo de la prác-

tica y las ideas sobre una profesión que los identifica y a la que dedican gran parte de su vida.

El lector encontrará en esta obra comentarios de colegas amigos de otros campos del saber profes-

ional. Colegas que, desde su propio perfil, se enrolan en prestar apoyo a la Psicomotricidad. Cada uno de ellos fue convocado por el autor del capítulo cuyo comentario abre o cierra, tenido en cuenta como un «co-pensar» de la temática en él abordada, o como referente general del contenido que en dicho capítulo se vierte.

...es nuestra intención, la de todos y cada uno de los autores de esta obra, compartir con futuros amigos lo que con amigos fue gestado.

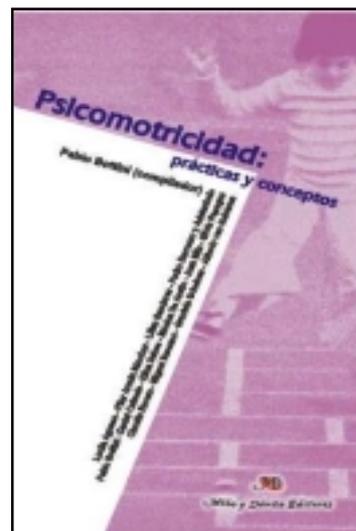
Dónde solicitar el libro:

En Europa:

Arroyo Fantarrón 113, 2º A.
28030-Madrid (España).
Tel/fax: (+34) 91 7511466.
E-mail: mydavila@mundivia.es

En América:

Pasaje José Modesto Giuffra 339
CP: c1064adc Buenos Aires. (Rep. Argentina)
Tel/fax: (+54) 11 4361 6743.
E-mail: minoydavila@infovia.com.ar



LÁZARO, A. (2000): *Nuevas Experiencias en Educación Psicomotriz*. Zaragoza: Mira eds.

El libro "Nuevas experiencias de educación psicomotriz" se acaba de publicar en la editorial Mira de Zaragoza, gracias al impulso de su gestor, Joaquín Casanova, quien presenta una edición muy cuidada. El autor, Alfonso Lázaro, es Psicopedagogo, Profesor de Educación Especial y Educación Física, Psicomotricista y profesor de cursos de formación desde el año 1985.

Como se dice en la Introducción, la hebra que conforma la madeja de este libro se empezó a tejer en septiembre de ese mismo año, cuando el recién creado Centro de Profesores de Teruel le invitó a impartir un curso sobre Psicomotricidad en el monumental pueblo de Albarracín. Inició, desde entonces, un largo itinerario formativo que le llevó primero a algunos pueblos de Teruel, después a distintos centros de profesores de la Comunidad Autónoma de Aragón y a continuación a buena parte de la geografía española y a algún país de América Latina. Paralelamente, las cuestiones y debates suscitados en estos cursos de formación, generalmente dirigidos a profesorado de todos los niveles no universitarios, suponían para él retos a los que procuraba hacer frente profundizando cada vez más en el desarrollo psicomotor del ser humano y en las aplicaciones prácticas para el universo escolar. De esta manera, el esquema básico inicial que le servía como referente para los cursos y seminarios se fue, poco a poco, ampliando, y le fue añadiendo continuamente nuevas capas nutridas por una parte de la elaboración pausada de aportaciones teóricas de distinto origen y, por otra, de situaciones prácticas que, vivenciadas con numerosos grupos de profesores y profesoras, se desplegaban como un hermoso tapiz con las infinitas posibilidades de la acción y el movimiento para enriquecer el aprendizaje

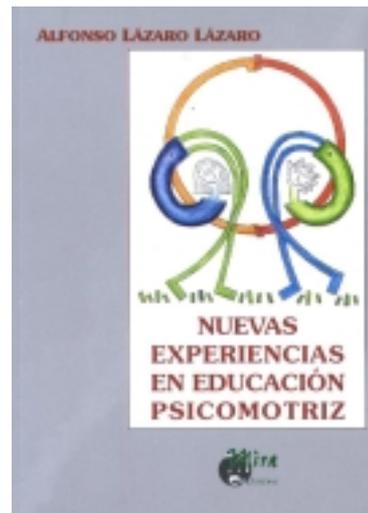
El autor trabaja desde el año 1982 en el Colegio "Gloria Fuertes" cuyo equipo ha venido apostando por planteamientos novedosos para encarar las dificultades de aprendizaje escolar que presenta el alumnado del Centro. Este equipo confió siempre en la bondad de la metodología psicomotriz para encarar esas dificultades y, por esa razón, en el año 1993 tuvo

lugar la última remodelación del Centro y se diseñó la moderna Aula de Psicomotricidad, tal y como se describe en el libro.

Dicha aula, de alrededor de 90 metros cuadrados y 5 metros de altura, muy bien iluminada, aparece dividida, a efectos de la intervención psicomotriz en tres espacios: el de placer sensomotriz y estimulación corporal, el de juego simbólico y el espacio de observación. La parte central del aula la ocupa una plataforma metálica que accionada por dos motores eléctricos, se puede desplazar verticalmente desde 1 metro del suelo hasta cuatro metros de altura y, además, puede detenerse en cualquier punto de ese recorrido. Este entramado metálico está cubierto con ajustados tableros de madera por la parte superior y de la inferior penden ganchos de los que puede suspenderse todo tipo de elementos y aparatos. En torno a ella se promueven actividades que están en la base de cualquier planteamiento terapéutico/educativo: giros en los 3 ejes del espacio, balanceos en todas las direcciones, caídas desde cualquier altura, control tónico postural, conductas motrices de base, relajación, ejercicios de potencia, fuerza, habilidad...

Este libro, pues, aparece inserto en la realidad escolar y ofrece un marco general de la metodología psicomotriz que puede ser aplicada a niños y niñas sin dificultades. Los profesores y profesoras de Educación Infantil y de Educación Primaria, así como los de Educación Física y Educación Especial, pueden extraer de su lectura consecuencias educativas muy valiosas y, sobre todo, aplicaciones prácticas concretas para llevar a cabo en el aula o en el gimnasio.

Presenta una primera parte titulada "Hacia una conceptualización de la psicomotricidad" subdividida, a su vez, en dos grandes bloques: la



importancia de la psicomotricidad y de los procesos emocionales en el desarrollo del niño y la niña, y los aspectos curriculares de esta disciplina.

En el primer bloque, sobre todo, se hace una lectura del desarrollo del ser humano desde la perspectiva psicomotriz y el autor se detiene analizando los hitos principales de las tres etapas consideradas básicas: *sensación, percepción y representación*, y extrae valiosas consecuencias educativas. También se profundiza sobre el papel de los procesos emocionales en el desarrollo humano, describiendo algunas características del procesamiento neural de las emociones, de su expresión a través del cuerpo, y, sobre todo, se propone la necesidad de que el/la psicomotricista se convierta en un generador de emociones en el niño y niña pequeños, para que puedan expresarlas pero también ejercer progresivamente control sobre ellas.

En el segundo bloque se abordan los aspectos curriculares de esta disciplina, enumerándose las finalidades y los objetivos de la educación psicomotriz, así como la estructura de su contenido. Igualmente se exponen algunos aspectos esenciales de la metodología y evaluación. Capítulo aparte merece la descripción del Aula de Psicomotricidad del Colegio "Gloria Fuertes" y de sus distintos espacios, aparatos y materiales.

La segunda parte desglosa los contenidos principales de la psicomotricidad, a saber: ajuste espontáneo global y con representación mental, percepción exterior espacial y temporal, percepción del propio cuerpo estático y en movimiento, conductas motrices de base que incluyen a la coordinación dinámica general, visomotriz y equilibración, educación de la respiración y control del tono y relajación. Estos contenidos se introducen con sencillos textos que los vinculan con distintos aspectos del desarrollo humano.

A continuación, cada uno de estos contenidos se trata dividido en *nociones* y, a la vez, cada una de ellas incorpora varias aplicaciones prácticas que un maestro o maestra puede llevar a cabo con su grupo-clase. Al final se resumen todas las nociones que corresponden a un contenido en un cuadro titulado "Recapitulación de nociones". Igualmente se exponen, a manera de sugerencias, determinadas situaciones que los padres y madres pueden implementar en la vida cotidiana con sus hijos e hijas.

Cuando alguien mira este libro por primera vez tiene la impresión de que todos los detalles han sido muy estudiados. Llamen la atención los dibujos que, con la aparente sencillez del arte infantil, traslucen el delicado trazo del adulto cercano al universo del niño y la niña pequeños, y, sobre todo, los ojos, cada uno distinto, que miran al otro con la mirada cómplice del entendimiento. También las fotografías ejemplifican emocionalidad en los gestos y los rostros.

El contenido esencial que el autor expone aparece claramente enmarcado, lo que para el lector supone agilidad y, al mismo tiempo, en todo momento tiene una clara idea de lo que es más importante. Este aspecto confiere al texto un marcado carácter didáctico que, a buen seguro, van a agradecer sus potenciales lectores.

Como dice en el Prólogo del libro Pedro Pablo Berruezo, presidente de la Federación de Asociaciones de Psicomotricistas del Estado Español, "este libro es novedoso, fresco, pues tiene, par mí, el valor de mantener los conocimientos ya clásicos del saber psicomotor, a la vez que incorpora las aportaciones más recientes de los diversos campos del saber vinculados a esta disciplina. Va a constituir, en mi opinión, una obra de obligada referencia para el estudio y conocimiento de la intervención psicomotriz educativa en nuestro país".

Dónde solicitar el libro:

LIBRERÍA CENTRAL
Concepción Arenal, 22
50005 - ZARAGOZA (España)
Telf. (+34) 976 354165
Fax (+34) 976 351043
E-mail: lcentral@ctv.es

Monografía «Psicomotricidad y educación». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, número 37, abril de 2000. Zaragoza: AUFOP.

Se está produciendo en la actualidad un notable despegue en el ámbito de la Psicomotricidad. Emergen por doquier Congresos y Jornadas de Psicomotricidad en diferentes lugares del mundo (Barcelona, Estrasburgo, Montevideo...). Se crean nuevas titulaciones de Psicomotricidad (Chile, Argentina ...). Se establecen nuevos contactos y se crean o consolidan Asociaciones, Federaciones y Redes Internacionales de Psicomotricidad: la "Federación de Asociaciones de Psicomotricistas del Estado Español" en nuestro país, el "Forum Europeo de Psicomotricidad", en Europa, la "Red Fortaleza de Psicomotricidad" en Hispanoamérica... Aparecen revistas y publicaciones especializadas en Psicomotricidad, así como foros en los que se debate sobre su objeto, especificidad y límites, y que terminarán dando sus frutos.

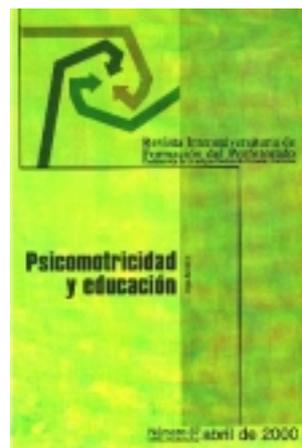
Esta monografía, de la que ofreceremos seguidamente una síntesis, es un síntoma más del buen momento por el que atraviesa la Psicomotricidad. En ella se habla de aspectos organizativos, de modelos de intervención educativa, de guías de observación de los parámetros psicomotores; de la inclusión de la Psicomotricidad en el Proyecto Educativo y Curricular de un Centro Específico de Educación Especial; de la presencia de la Psicomotricidad en Europa e Hispanoamérica; de experiencias de formación en Psicomotricidad; de proyectos experimentales, de aspectos curriculares y de otras historias relacionadas con el universo de la Psicomotricidad en la Escuela. Los artículos que conforman este monográfico han sido escritos por profesionales de la Universidad y de la Escuela con años de experiencia y con la ilusión compartida de que la Psicomotricidad tome carta de naturaleza en el sistema educativo de nuestro país.

El artículo de Pedro Pablo Berruezo, (psicomotricista y Presidente de la Federación de Asociaciones de Psicomotricistas del Estado Español), titulado *Hacia un marco conceptual de la Psicomotricidad a partir del desarrollo de su práctica en Europa y en España*, describe la situación actual de la Psicomotricidad en el con-

texto europeo para luego detenerse en el desarrollo y evolución del contexto psicomotor en nuestro país. Enfatiza un hecho crucial acaecido en los últimos años en

el panorama del desarrollo de la Psicomotricidad en España: la constitución de la Federación de Asociaciones de Psicomotricistas del Estado Español (FAPEE), al abrigo del también recientemente constituido Forum Europeo de Psicomotricidad. Nunca hasta ahora los y las psicomotricistas con formaciones teórico-conceptuales diversas y bagajes diferentes de aplicaciones prácticas, se habían sentado en torno a una mesa para exponer, analizar, proponer y ejecutar acciones en común tendentes a un doble objetivo: que la Psicomotricidad obtenga carta de naturaleza en los estudios universitarios oficiales, a través de su inclusión en los Planes de Estudios de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado, y que se reconozca la profesión de psicomotricista en España. El artículo describe, igualmente, los trabajos llevados a cabo por la Federación de Asociaciones de Psicomotricistas del Estado Español en relación con la definición de Psicomotricidad, el perfil de psicomotricista y las tareas de intervención, así como algunas especificaciones sobre la intervención psicomotriz. Finaliza el artículo con diversas reflexiones y propuestas del autor en torno a los hechos y conceptos básicos sobre los que debe sustentarse una epistemología de la Psicomotricidad.

El artículo de Klaus Fischer, profesor en la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Colonia (Alemania), titulado *El desarrollo de la Psicomotricidad en Alemania*, describe, en primer lugar, la situación de la Psicomotricidad alemana en el panorama europeo actual. A continuación expone las cuatro perspectivas básicas sobre las que se articula el debate psicomotriz en su país (la perspectiva funcional, la perspectiva de la estructura del conoci-



miento, la perspectiva de construcción de la identidad y la ecología-sistémica), para finalizar con un ejemplo práctico -*El taller del movimiento*- que traduce la que presenta como más cercana al planteamiento del autor. Este artículo está traducido por Klaus Miedzinski, profesor en la Escuela Universitaria de Hannover, inventor del concepto *Taller de movimiento* y de la firma *Loquito*, que ha desarrollado materiales novedosos para la educación psicomotriz, sobre todo en relación con el uso del espacio aéreo y la facilitación de construcciones que los propios niños y niñas pueden llevar a cabo.

El artículo de Marcelo Valdés Arriagada, profesor en la Facultad de Educación de la Universidad Católica del Maule (Talca, Chile), y coordinador del Diplomado en Psicomotricidad Educativa recientemente implantada en la citada Universidad, lleva por título *La Psicomotricidad Vivenciada como propuesta educativa en el contexto de la reforma educativa chilena*. Tras describir algunos de los aspectos centrales de la actual reforma educativa chilena, el autor ofrece una síntesis de los fundamentos, metodologías y estrategias de la Psicomotricidad Vivenciada como propuesta educativa acorde con los principios de la citada reforma. Por otra parte, en el artículo se recogen una serie de propuestas y orientaciones metodológicas sobre Psicomotricidad Vivenciada, que han surgido de una experiencia aplicada en algunas escuelas básicas de la VII Región (Chile), a través de un proyecto de investigación ejecutado -en 1998 y 1999- por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica del Maule, y dirigido por el autor de este artículo.

El artículo de Pilar Arnaiz y M^a José Bolarín, de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, titulado *Guía para la observación de los parámetros psicomotores*, constituye un referente importante para traducir en términos de evaluación cualitativa el modelo conocido como Práctica Psicomotriz de B. Aucouturier. Las autoras empiezan por analizar uno de los elementos claves del modelo, la expresividad psicomotriz, y sus diferentes niveles de evolución en el desarrollo del niño y la niña, para centrarse luego en el análisis de la Guía de Observación, fruto de un trabajo experimental validado y fiabilizado. Dicha guía abarca los

siguientes parámetros: el niño y el movimiento, el niño y el espacio, el niño y el tiempo, el niño y los objetos y el niño y los otros: niños y adulto. Cada uno de estos parámetros se desglosa en observaciones más concretas que detallan al final del artículo.

El artículo de Ana B. Herrero Jiménez, orientadora del Colegio Brains de Madrid y especialista en Psicomotricidad, titulado *Intervención psicomotriz en el Primer Ciclo de Educación Infantil: estimulación de situaciones sensorio-motoras*, analiza la educación de la Psicomotricidad durante el primer ciclo de la educación infantil (0-3 años), etapa caracterizada por la indisoluble vinculación entre cuerpo, emoción y actividad cognitiva; por la globalidad en una palabra. En él la autora defiende que cualquier propuesta educativa para este ciclo educativo debe incorporar programas de prevención e intervención psicomotriz, que permitan detectar precozmente aquellos trastornos psicomotores que afecten a la actividad global del niño en su relación con el entorno; y que ofrezcan la estimulación necesaria para que niños y niñas puedan crecer de forma armónica y global; es decir, en los niveles sensorio-motor, perceptivo-motor, cognitivo, afectivo, relacional y social. Tras un detallado análisis de la organización tónico-emocional y de los procesos tónico-posturales, en el que se recuperan y destacan las teorías psicológicas de Wallon, el artículo finaliza con una propuesta de intervención para el primer ciclo de la escuela infantil, orientada a favorecer los intercambios tónico-emocionales, la integración del sistema postural y el inicio del control motor.

El artículo de Marcelino Vaca, profesor de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Palencia (Universidad de Valladolid), lleva por título *Reflexiones en tomo a las posibilidades educativas del tratamiento pedagógico de lo corporal en el Segundo Ciclo de Educación Infantil*. En él, a partir de la descripción de una sesión de Psicomotricidad con niños y niñas de segundo ciclo de Educación Infantil, se descifra y pone de relieve la trama oculta que subyace al planteamiento teórico-conceptual en que el autor lleva profundizando durante varias décadas. A partir, igualmente, de los tres momentos en los que se estructura la sesión con los niños y niñas (Momento de Encuentro, Momento de Actividad Motriz y

Momento de Despedida), surge la reflexión sobre el por qué de dicha estructura de funcionamiento, constituida por las interrelaciones que se establecen entre el alumnado, el profesorado y el contenido de aprendizaje. Igualmente se describe el papel que tiene cada uno de los adultos presentes en la sesión como observadores para luego, con todo el material bruto recogido, someterlo al análisis y a la reflexión conjunta, en un proceso de ida y vuelta, desde la práctica a la teoría que progresivamente delimitará y hará evolucionar el modelo propuesto.

El artículo de Alfonso Lázaro, psicomotricista en el Colegio de Educación Especial «Gloria Fuertes» de Andorra (Teruel), titulado *La inclusión de la Psicomotricidad en el Proyecto Curricular del Centro de Educación Especial: de la teoría a la práctica educativa*, trata de justificar la inclusión de la Psicomotricidad con todos sus atributos en el Proyecto Educativo y Curricular de un centro específico de Educación Especial. En él se describe la importancia concedida a la Psicomotricidad desde el nacimiento del mismo Centro de Educación Especial y se desglosa la estructura del Proyecto Curricular con los ámbitos y las áreas que lo conforman. Se detallan distintos aspectos curriculares del Área de Estimulación y Terapia Psicomotriz, del Área de Psicomotricidad y Edu-

cación Física y del Área de Integración Sensorial. El artículo finaliza con la descripción del Aula de Psicomotricidad y de sus diferentes espacios así como con las funciones y características de los materiales.

Finalmente, el artículo de José Emilio Palomero Pescador y María Rosario Fernández Domínguez (Profesores de Psicología en la Universidad de Zaragoza), titulado *Una experiencia de iniciación al conocimiento de la Psicomotricidad. El Colegio Público de Educación Especial «Gloria Fuertes» de Andorra (Teruel) como referente*, recoge una experiencia de formación inicial del profesorado en el ámbito de la Psicomotricidad. Tal experiencia ha sido desarrollada en la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Zaragoza, con el apoyo de dos psicomotricistas en activo, en el contexto del «Programa de Colaboración de Profesionales Externos de la Docencia Universitaria», recientemente activado por la Universidad de Zaragoza. Al hilo de la citada experiencia va dejando constancia -también- de la estructura y funcionamiento del Colegio de Educación Especial «Gloria Fuertes», de Andorra (Teruel). Un centro cuya actividad educativa gira en torno al eje central de la Psicomotricidad y que por su relevancia e interés pedagógico ocupa un lugar destacado dentro de este artículo.

Dónde solicitar la revista:

FotoKopias S.L.
Corona de Aragón, 22.
50009 - ZARAGOZA (España)
Telf./Fax (+34) 976 565853
E-mail: emipal@posta.unizar.es



Normas de publicación

Aspectos formales:

Los autores enviarán el trabajo por correo electrónico a la Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales (revista@iberopsicomot.net) por el sistema de "archivos adjuntos" (*attach files*) mediante un archivo con el texto del artículo, bibliografía, palabras clave, resumen, *abstract*, datos del autor y tantos archivos como imágenes o gráficos hayan de incorporarse al artículo, cumpliendo los siguientes requisitos formales:

- El artículo habrá de ser original. Lo que supone no haber sido publicado previamente en ningún medio escrito, como artículo de revista, como parte de un libro o en las actas de alguna reunión científica (congreso, coloquio, symposium, jornadas...).
- Estará escrito en español o portugués y se enviará, preferiblemente, en formato de Microsoft Word (DOC o RFT). En cualquier caso, en el mensaje de correo electrónico junto al que se envíen los ficheros debe quedar especificado claramente el programa y versión utilizado en la elaboración del texto. Los gráficos se presentarán en ficheros GIF o JPG, un fichero por cada gráfico, con nombres correlativos (graf1, graf2, etc.).
- Los trabajos serán presentados en formato de página A4 o Letter, orientación vertical, en espaciado simple, con márgenes de 2.5 cm. (superior, inferior, derecho e izquierdo), sin encabezados ni pies de página y sin numeración de páginas.
- El tipo de letra será de formato *Times* (Times, Tms o Times New Roman), de tamaño 12 pt. Los párrafos no tendrán sangrías de primera línea y estarán justificados a ambos lados, sin corte de palabras con guiones al final de las líneas.
- En ningún caso se utilizará el subrayado o la negrita para hacer los resaltes de texto, que se harán mediante el uso de letra cursiva. Los epígrafes o apartados se harán utilizando mayúsculas y negrita,

para el primer nivel y minúscula y negrita para los siguientes niveles, que habrán de numerarse correlativamente. Las comillas se reservan para señalar las citas textuales.

- El artículo comenzará con el título en mayúsculas y centrado. Bajo el título, igualmente centrado, aparecerá el nombre del autor o autores del artículo.
- Al final del trabajo se incluirán los siguientes apartados:
 - o NOTAS: Las notas aclaratorias al texto se señalarán en el mismo mediante una numeración en forma de superíndice, pero su contenido se presentará al final del texto, de manera consecutiva y no a pie de página.
 - o BIBLIOGRAFÍA: Referencias bibliográficas utilizadas en el artículo (sólo las que han sido citadas) ordenadas alfabéticamente por apellido del autor y siguiendo los criterios normalizados (ver detalles más adelante). En el texto las citas se hacen con la referencia del autor, el año y la página entre paréntesis (Autor, año, página).
 - o RESUMEN: Se hará un resumen del texto que no exceda de 150 palabras donde se exprese su objetivo y desarrollo.
 - o ABSTRACT: Traducción al inglés del resumen realizado previamente.
 - o PALABRAS CLAVE: Descriptores del trabajo que presenta el artículo, no más de 10 términos.
 - o DATOS DEL AUTOR: Relación breve de datos profesionales (ocupación, lugar de trabajo, categoría profesional, trayectoria científica, experiencia, etc.) añadiendo una dirección e-mail de contacto.
- El artículo no deberá exceder de 30 páginas, todo incluido.
- Las tablas, gráficos o cuadros deberán reducirse al mínimo (al tamaño real de

presentación en la página) y, como ya se ha dicho, se presentarán en ficheros independientes. En el texto se indicará claramente el lugar exacto donde vayan a estar ubicados de la siguiente manera: [GRÁFICO 1].

- La Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales adopta básicamente el sistema de normas de publicación y de citas propuesto por la A.P.A. (1994) *Publication Manual* (4th ed.). Para citar las ideas de otras personas en el texto, conviene tener en cuenta lo siguiente:
 - o Todas las citas irán incorporadas en el texto, no a pie de página ni al final, mediante el sistema de autor, año. Si se citan exactamente las palabras de un autor, éstas deben ir entre comillas y se incluirá el número de la página. *Ejemplo*: "encontrar soluciones a los problemas sociales era mucho más difícil de lo que originalmente se pensaba" (House, 1992, 47).
 - o Cuando se utilice una paráfrasis de alguna idea, debe darse el crédito del autor. *Ejemplo*: House (1992) señala que es necesario tener en cuenta los intereses de todas las partes implicadas
 - o La estructura de las referencias bibliográfica es la siguiente (prestar atención a los signos de puntuación):
 - *Para libros*: Apellidos, Iniciales del Nombre. (Año). *Título del libro*. Ciudad de publicación: Editorial.
 - *Para artículos de revistas*: Apellidos, Iniciales del Nombre. (Año). Título del artículo. *Título de la Revista, volumen (número)*, páginas.
 - *Para capítulos de libros*: Apellidos, Iniciales del Nombre. (Año). Título del capítulo. En Apellido, Iniciales del Nombre. (ed./eds.), *Título del libro*, (páginas). Ciudad de publicación: Editorial.

El Consejo de Redacción se reserva la facultad de introducir las modificaciones formales que considere oportunas en la aplicación de las nor-

mas anteriores, sin que ello altere en ningún caso el contenido de los trabajos.

Temática:

Se aceptarán artículos cuya temática se refiera a cualquiera de los aspectos teóricos o prácticos de la psicomotricidad en sus diferentes campos de aplicación, así como a la presentación de experiencias o conceptualizaciones en el desarrollo de la psicomotricidad o de cualquier técnica corporal de carácter educativo o terapéutico que pueda complementar la formación o el conocimiento de quienes se interesan por el mundo de la psicomotricidad, la actividad motriz o el movimiento como instrumento educativo o terapéutico.

El contenido de los artículos deberá estar organizado de la siguiente forma:

- *Para trabajos de investigación*: Introducción, Método, Resultados, Discusión.
- *Para trabajos de revisión teórica*: Introducción y planteamiento del tema, Desarrollo, Conclusiones.
- *Para trabajos de experiencias*: Introducción, Método, Valoración.

Admisión de artículos:

Una vez recibido un artículo por la Secretaría de la Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales, lo enviará a tres expertos para que informen sobre la relevancia científica del mismo. Dicho informe será absolutamente confidencial. En caso de que dos de los informes solicitados sean positivos, el Consejo de Redacción decidirá en qué número se publicará el artículo, y se notificará al autor o autores.

Artículos publicados:

La Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales no abonará cantidad alguna en efectivo a los autores por la publicación de los artículos. En cambio, a quienes les sea publicado un artículo tendrán acceso al número completo donde se publica.

La Redacción no se responsabiliza de las opiniones expresadas en los artículos, por tanto serán los autores los únicos responsables de su contenido y de las consecuencias que pudieran derivarse de su publicación.



Red Latinoamericana de Universidades con Formación en Psicomotricidad.

Red Fortaleza de Psicomotricidad.

Acciones Fundantes

Fortaleza – Ceará – Brasil
6 de septiembre de 1998

En la ciudad de **Fortaleza** – Ceará – Brasil, el día 6 de setiembre de 1998, reunidos durante el VII Congreso Brasileiro de Psicomotricidad, los siguientes Psicomotricistas: *Roberto do Nascimento* (San Pablo-Brasil), *Claudia Jardim* (Fortaleza - Ceará – Brasil), *Helena Marinho* (Río de Janeiro - Brasil) , *Josianne de Almeida Dias* (Pará - Brasil) , *Marcelo Valdés Arriagada* (Talca - Chile), *Juan Mila* (Montevideo - Uruguay)

Deciden :

- 1) Formar la **Red Latinoamericana de Universidades con Formación en Psicomotricidad**, que se llamará **Red Fortaleza de Psicomotricidad**. Este nombre recordará la ciudad en donde fue gestada esta Red, y a su vez dará clara cuenta de que el principal objetivo que nos hemos planteado es el de fortalecer la Psicomotricidad en nuestra región.
- 2) La Red Fortaleza de Psicomotricidad está abierta a ser integrada por todas las instituciones de carácter universitario de Latinoamérica con formación en psicomotricidad, (ya integrada al curriculum), que expresen su voluntad de unirse y compartir los objetivos de la Red.

Objetivos de la Red Latinoamericana de Universidades con Formación en Psicomotricidad. *Red Fortaleza de Psicomotricidad.*

- a) Debe lograr el pleno reconocimiento de la profesión del Psicomotricista en la región. Para esto debe actuar en forma conjunta y colaborando con las diferentes Instituciones Científicas y gremiales que actúan en el ámbito de la Psicomotricidad.
- b) Debe tender a la unificación de criterios académicos en cuanto a estructuras de planes de estudios de pregrado, grado y postgrado (Cursos de Especialización, Maestrías y Doctorados).
- c) Debe propiciar el intercambio científico entre las instituciones universitarias de la región, promoviendo investigaciones conjuntas e intercambio de bibliografía.
- d) Debe promover la formación permanente del personal docente de las instituciones integrantes de la Red, mediante la realización de pasantías, organización de eventos, etc.
- e) Debe posibilitar la realización de pasantías de estudiantes entre las instituciones integrantes de la Red.

Estructura.

Se decide comenzar a funcionar en forma colegiada, comunicándose sus diferentes inte-

grantes mediante correo electrónico y asumiendo el compromiso de difundir en sus ámbitos académicos la información que circule en la Red.

NORMAS DE FUNCIONAMIENTO

1.- Los miembros de la Red Latinoamericana de Universidades con Formación en Psicomotricidad. *Red Fortaleza de Psicomotricidad.*

Condiciones de admisión, obligaciones y derechos.

1.1.- La Red estará constituida por las **Universidades** de Gestión Oficial y de Gestión Privada que posean **formaciones de grado o post grado o post título, continuas y sistémicas en Psicomotricidad**, con reconocimiento oficial de los respectivos estados (nacionales, provinciales o estatales, según corresponda), quienes revistarán en la categoría de **miembros activos**.

Tendrán derecho a voz en los encuentros de la Red y a voto en los casos que se realicen algún tipo de Asamblea o encuentro de carácter resolutorio para los fines de la entidad.

Gozarán además de todos los derechos y servicios que preste la Red.

Abonarán la cuota establecida por la Asamblea para la categoría.

1.2.- Aquellas **Universidades** de Gestión Oficial o de Gestión Privada que posean **cátedras permanentes de Psicomotricidad**, como parte de carreras relacionadas con la educación y la salud, y reconocidas oficialmente, serán incorporadas como **cátedras asociadas**.

Tendrán derecho a voz, sin voto y gozarán de todos los servicios que brinda la Red.

Abonarán la cuota establecida para la categoría.

1.3.- Serán **miembros asociados** aquellas instituciones de Gestión Oficial o de Gestión Privada que posean formaciones, carreras, profesorado, etc, reconocidas oficialmente por los respectivos Estados (nacionales, provinciales

o estatales) **de carácter terciario NO Universitario**.

Tendrán derecho a voz, sin voto y gozarán de todos los servicios que brinde la Red.

Abonarán la cuota establecida para esta categoría.

1.4.- Serán **miembros honorarios** aquellas instituciones o personas que presentadas a propuesta de la mayoría simple de los miembros activos (mitad más uno), que hubieren contribuido con notable distinción a la causa de la Psicomotricidad y de su desarrollo. Serán confirmados por la Asamblea General de miembros.

Tendrán derecho a voz, sin voto y todas las atribuciones que el órgano de conducción les asigne.

2.- Órganos de conducción.

Comisión Directiva.

La Comisión Directiva será ejercida por tres miembros elegidos en la Asamblea de entre los miembros activos y será compuesta por : **un Presidente, un Secretario General y un Tesorero**.

Los mismos serán elegidos por mayoría simple y permanecerán en sus cargos por dos años, pudiendo ser reelegidos indefinidamente.

Son atribuciones de la Comisión Directiva

- Dirigir los trabajos de la Red y tomar medidas para afirmar sus objetivos.
- Recibir los documentos pertinentes para analizar las nuevas propuestas de socios.
- Percibir lo establecido como cuota societaria.
- Presentar la Memoria Anual de trabajos, movimientos de recursos y proponer las deliberaciones de los asuntos que los miembros le requieran.
- Resolver toda cuestión comprendida dentro de los objetivos de la Red y a los fines para lo cual se ha constituido.

- Designar representantes ante los organismos o entidades oficiales o privadas de cada país o internacionales que sean necesarios o lo requieran.
- Designar subcomisiones de trabajo y subcomisiones regionales o nacionales.
- Presentar a la Asamblea recomendaciones de pérdida de los derechos por incumplimiento de los estatutos, falta de ética o acciones que perjudiquen el bien común.

Las sesiones de la C.D. se celebrarán obligatoriamente una vez al año con presencia de los miembros. El resto del tiempo se utilizarán los medios electrónicos que faciliten la comunicación permanente entre sus componentes.

3.- Funciones.

Serán funciones del:

Presidente: Es el representante de la Red en todos los actos y dirigirá la comunicación, las Asambleas, convocará los encuentros, tomará las decisiones urgentes, previa consulta a los otros miembros de Comisión Directiva, autorizará la utilización del presupuesto con el Tesorero y firmará la documentación con el Secretario General.

Secretario General: Firmará toda la documentación con el Presidente, llevará la correspondencia y las actas de las acciones y de las comunicaciones a los asociados. Presentará en cada período la Memoria de las actividades de la Red.

Reemplazará al Presidente en caso de renuncia, ausencia o licencia.

Tesorero: Firmará con el Presidente toda la documentación sobre la utilización de los recursos, los recibos de los aportes de los socios y cuanta documentación requiera su función. Presentará en cada período el Balance de Ingresos y Egresos.

4.- Representaciones.

Las entidades nucleadas (miembros activos, asociados, honorarios y cátedras asociadas) deberán enviar y comunicar sobre quienes son sus representantes a los actos o Asambleas

mediante poder simple firmado por el Rector de la Universidad, Directores de Departamentos, Directores o Coordinadores de carreras o autoridad competente según corresponda.

5.- Asambleas.

Cada institución podrá enviar a las Asambleas hasta tres representantes, pero gozarán de un sólo voto.

Funcionarán con la mitad de los miembros activos registrados y podrán resolver cuanto consideren necesario para continuar con los fines de la Red Fortaleza.

Será convocada con por lo menos tres meses de anticipación dado el carácter internacional, para que la mayor cantidad de miembros puedan asistir. En lo posible se aprovecharán los encuentros regionales o internacionales y se facilitará (en la medida de lo posible) la asistencia de los miembros activos.

La Asamblea de miembros recomendará la pérdida de los derechos de aquellas personas, entidades o instituciones que juzgue pertinente por el incumplimiento de los estatutos, falta de ética o acciones que perjudiquen el bien común. Estos tendrán el legítimo derecho a defensa en el mismo acto. La resolución de la Asamblea tendrá carácter de inapelable, cuando funcione con la mitad más uno de los miembros activos.

6.- Comisión Organizadora. (Cláusula transitoria)

Con motivo de poner en funcionamiento, dar orden y organización a la Red, se constituye la primera Comisión Organizadora, que actuará con las atribuciones de la Comisión Directiva que establecen estas Normas de Funcionamiento.

La misma estará formada por:

Presidente: Psicomotricista Juan Mila (Uruguay - Universidad de la República del Uruguay).

Secretario General: Licenciado Miguel Sassano (Argentina - Universidad CAECE).

Tesorero : Profesor Marcelo Valdés Arriagada (Chile - Universidad Católica del Maule).

Su función será la realización de todas las tareas necesarias para que la Red opere, para recibir las adhesiones, establecer el uso de los recursos y cuanta decisión sea necesaria para el cumplimiento de sus objetivos.

Su mandato durará los dos primeros años de funcionamiento y hasta que se efectúe el próximo encuentro de la Red, cuya sede y fecha será determinado al término del Programa de Actividades del Primer Encuentro de Montevideo (Noviembre de 2000).



Asociación de Psicomotricistas del Estado Español

La Asociación de Psicomotricistas del Estado Español (APEE) es una asociación profesional de ámbito estatal, sin ánimo de lucro, que tiene por objetivo el desarrollo de la psicomotricidad en sus diferentes campos de aplicación y la promoción de la figura profesional de psicomotricista.

Nace en 1995, a partir de un deseo expresado y sentido por muchos profesionales de la psicomotricidad, ante la necesidad de aunar y organizar sus esfuerzos, para poder obtener el reconocimiento profesional y social como psicomotricistas.

Acoge como socios a las personas con experiencia profesional o formación específica en el ámbito de la psicomotricidad. Tiene un carácter abierto y los interesados pueden solicitar su admisión independientemente de cuál haya sido el enfoque de su formación y de cuál sea el tipo de práctica profesional que elijan, siempre y cuando puedan acreditar una formación específica de al menos 100 horas o una práctica profesional de al menos 1 año en el ámbito de la psicomotricidad.

Funciona como una asociación independiente y tiene sus órganos y mecanismos de gestión y control. Busca la participación y el compromiso de sus socios y se rige por principios democráticos.

La Asociación de Psicomotricistas del Estado Español tiene su sede en Madrid pero su actividad se extiende allí donde sus socios consti-

tuyen núcleos de zona para interactuar, compartir experiencias y desarrollar los objetivos de la asociación.

Se ha establecido como cuota de inscripción la cantidad de 1000 pesetas y como cuota anual la cantidad de 6000 pesetas.

La Asociación de Psicomotricistas del Estado Español cree que llegó el momento de que los y las psicomotricistas se presenten como un colectivo único, comprendiendo y respetando sus peculiaridades, pero compartiendo unas mismas bases e identificándose con un perfil profesional común.

La Asociación de Psicomotricistas del Estado Español se propone representar los intereses de los/as psicomotricistas. Por ello forma parte de la Federación de Asociaciones de Psicomotricistas del Estado Español y del Forum Europeo de Psicomotricidad. Con este respaldo pretende demandar de los poderes públicos la consideración social que la psicomotricidad merece.

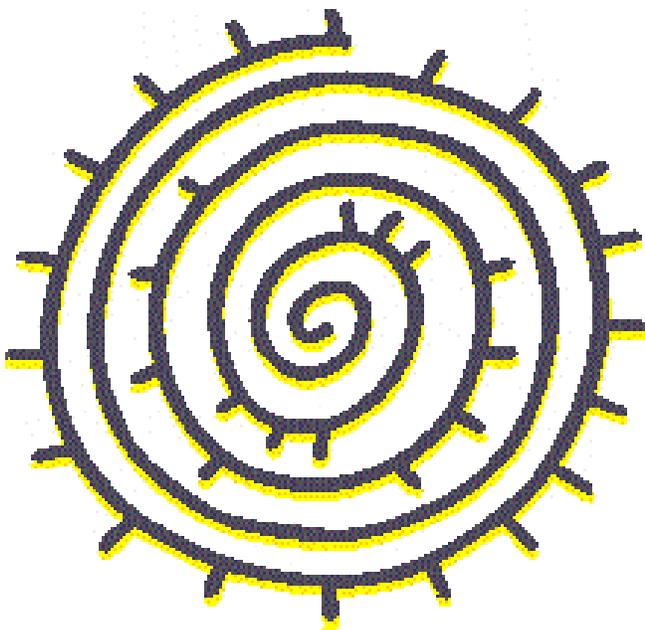
Puedes obtener más información de la APEE en La web: <http://web.jet.es/apee> o puedes contactar con la secretaria e asociación dirigiéndote a apeesec@jet.es





Número 0
Noviembre de 2000

www.iberopsicomot.net



Editan:
Asociación de Psicomotricistas del
Estado Español y Red Fortaleza de
Psicomotricidad

ISSN: 1577-0788

R e v i s
t a **I** b e r
o a m e r
i c a n a
d e **P** s i
c o m o t
r i c i d a
d y **T** é c
n i c a s
C o r p o
r a l e s

www.iberopsicomot.net



Número 0
Noviembre de 2000

