

Dirección:

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

Consejo de Redacción:

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

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
El diálogo tónico y la construcción de la identidad personal (Cori Camps)	5
Aprender el cuerpo cuanto antes: la atención psicomotriz temprana (Miguel Llorca)	31
Psicomotricidad y Educación Inclusiva (Pedro Pablo Berruezo)	39
Nuevas incertidumbres para los nuevos paradigmas de la Educación Especial (Miguel Sassano)	53
Abordaje de la alimentación y nutrición en niños con discapacidad (María Ema Leites)	63
El proceso de separación y adaptación a la escuela infantil mediante la intervención psicomotriz (Lola García Olalla)	69
El perfume y el sabor del chocolate. El valor de lo sensorial en la estructuración tónico-emocional. Formación del Rol del Psicomotricista a través del trabajo corporal (Juan Mila y Mariela Peceli)	83
Jugando con los miedos (Josefina Sánchez) ..	97
Juego corporal y función tónica. Práctica psicomotriz e intervención eficaz (Pablo Bottini)	111
La Psicomotricidad en España en el contexto de la Convergencia Universitaria Europea (José Emilio Palomero)	117
El cuerpo en la estructura de la personalidad: PRH como modelo de referencia (María Rosario Fernández Domínguez)	133
Separación sin angustia (Gabriela Guzmán) ..	153
Psicomotricidad y mediación cognitiva (Marcela Hernández Lechuga)	161
	<i>(sigue...)</i>

Número 25
Febrero 2007

MONOGRÁFICO

IV Congreso
Regional de Atención
Temprana y
Psicomotricidad
[Montevideo, 2006]

Revista Iberoamericana
de Psicomotricidad y
Técnicas Corporales

Psicomotricidade relacional na escola: ação de cidadania e transformação social (José Leopoldo Vieira)	171
La representación: una mirada desde la psicomotricidad (Graciela Agüed)	181
Un aporte a la investigación de estereotipos implícitos acerca del envejecimiento y la vejez (Rosario Tuzzo)	189
Este / a soy yo. Análisis del Dibujo de la Figura Humana de los niños / as que presentan dificultades en el aprendizaje (María A. Hernández y R.M. García)	203
La narrativa como instrumento en la psicomotricidad educativa y terapéutica (Joaquín Serrabona Mas)	211
La atención psicomotriz temprana: acompañando a prematuros de bajo peso en la construcción de su identidad personal (Maite Labarga Hermenegildo)	225
Matemática y Psicomotricidad: la noción de espacio (Maryorie Benavides, Rodrigo Núñez) ..	235
Tendiendo puentes (Elisa Sanguinetti)	245
Obesidade na adolescência: os efeitos das atividades físicas na imagem corporal (Francisca Maria Damasceno Góis)	251
Resúmenes / Abstracts	265
Normas de publicación	281



Editorial

Integrándonos

En el Uruguay, en septiembre de 2006, organizados por la Licenciatura de Psicomotricidad de la Escuela Universitaria de Tecnología Médica de la Facultad de Medicina de la Universidad de la República (www.eutm.fmed.edu.uy) se desarrollaron dos importantes eventos científicos del campo de la Psicomotricidad, el IV Congreso Regional de Atención Temprana y Psicomotricidad, en la ciudad de Montevideo, y el I Encuentro de Académicos Iberoamericanos de Psicomotricidad, en la ciudad de Punta del Este.

Estos dos eventos, han tenido relevante repercusión a nivel, científico, disciplinar, y profesional para la Psicomotricidad.

Destacamos el número de asistentes al IV Congreso Regional de Atención Temprana y Psicomotricidad, que tuvo entre expositores e inscriptos una asistencia próxima a las ochocientas personas. Los participantes eran provenientes de México, Guatemala, Chile, Brasil, Argentina, Paraguay, Perú, Uruguay, Venezuela y España; por lo que el congreso excedió su carácter regional (en el sentido de zona o extensión de países limítrofes) transformándose en un verdadero congreso de carácter internacional.

Ha sido política de nuestra revista, ya desde sus inicios, el propiciar la publicación de conferencias y artículos expuestos en los eventos científicos de nuestra especialidad, amplificando así su impacto en la comunidad científica internacional y acercando a nuestros suscriptores las producciones de nuestros colegas.

En este número, publicamos las conferencias dictadas durante este IV Congreso Regional de Atención Temprana y Psicomotricidad, que nos permiten tomar contacto con diferentes formas de hacer y de pensar la Psicomotricidad, a ambos lados del océano Atlántico.

Así mismo nuestra publicación, ya desde su número anterior ha difundido la Declaración de Punta del Este, producto del trabajo de los académicos de psicomotricidad, que trabajan en universidades de Argentina, Chile, Brasil, Venezuela, Uruguay y España, que convocados por la Universidad de la República, durante dos días realizaron una productiva reunión de trabajo e intercambio académico.

La Declaración de Punta del Este, a la que en el pasado editorial de la revista deseábamos un gran éxito, en estos pocos meses, ha dado la vuelta al mundo;

realizada en español, ha sido traducida y está circulando y dándose a conocer en inglés, francés y portugués.

Prestigiosas instituciones, muchos colegas, y un buen número de profesionales provenientes de disciplinas afines, se han adherido a dicha Declaración, a su vez, nos han hecho saber de su satisfacción por el contenido de la misma y han convenido en la necesidad de que se conozca, por lo que le han dado una muy amplia difusión.

Hoy, la Declaración de Punta del Este (www.iberopsicomot.net/DeclaraPE.htm), está colgada en cantidad de páginas web, ha circulado a través de incalculables correos electrónicos y ha sido noticia en medios profesionales y académicos de muchos países. Todo esto le hace muy bien a nuestra profesión y sirve de respaldo a la psicomotricidad.

Pero lo más importante es que el contenido de la Declaración de Punta del Este está sirviendo de apoyo al trabajo de nuestros colegas y a la lucha por la difusión y el conocimiento de la psicomotricidad en diversos países del mundo.

Lo mejor de todo, quizá, es el sentimiento de integración, no como algo conseguido sino como proceso siempre en marcha, iniciado pero nunca concluido. Tanto el IV Congreso Regional de Atención Temprana y Psicomotricidad, cuyos contenidos principales se presentan en este número, como el trabajo que llevó a la redacción de la Declaración de Punta del Este, generan en nosotros un sentimiento de estar «integrándonos», convirtiéndonos en algo más fuerte, más unido, más respetuoso con la diversidad de opciones, más sólido, más íntegro, más entero y más global, que es el sentido latente de este término «integración». No se trata sólo de «poner dentro» todo lo que suene parecido, se trata de aceptar lo que somos y tenemos en esa constante «nueva identidad» que nos da el intercambio y el trabajo con personas y con profesionales de diferentes lugares y puntos de vista.

Esta ha sido hasta ahora, y sigue siendo en este nuevo año que iniciamos, la filosofía de la Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales: buscar espacios y momentos de intercambio, de confrontación seria y respetuosa, de búsqueda conjunta y de integración. Esperamos seguir poniendo nuestro pequeño grano de arena en este empeño.

*Juan Mila y Pedro P. Berruezo
Febrero de 2007*



El diálogo tónico y la construcción de la identidad personal

The tonic dialogue and the construction of the personal identity

Cori Camps Llauradó

«Lo importante es que «yo soy» no significa nada a no ser que, en un comienzo, «yo sea uno junto con otro ser humano» que aún no se ha diferenciado» (Winnicott).

La primera relación que el bebé establece con el mundo exterior es con la madre o figura maternante, estableciéndose entre ellos un diálogo tónico, que constituirá la base de las emociones y relaciones futuras del niño con los otros. La intervención del psicomotricista, especialmente en atención precoz y terapia psicomotriz, permite reinstaurar este diálogo tónico como forma privilegiada de intervención, que remite a los aspectos tónico-emocionales más arcaicos, siendo una estrategia fundamental para ayudarle a la constitución de la totalidad corporal y la construcción de la propia identidad.

1) EL DIÁLOGO TÓNICO Y SU INFLUENCIA EN LA CONSTITUCIÓN DE LA IDENTIDAD PERSONAL

Antes de describir cómo se produce el diálogo tónico, es necesario recordar que el tono muscular está estrechamente conectado con las emociones, a través de la formación reticular y su conexión con los circuitos de reactividad emocional y los centros subcorticales. Esta conexión con los centros subcorticales añade al acto motor una connotación afectiva no necesariamente consciente e intencional, convirtiéndose entonces el gesto en portador de un mensaje involuntario. (Lapierre, 1997). Por ello, las tensiones psíquicas se manifiestan en tensiones musculares y viceversa. El diálogo tónico, más allá de un intercambio de tensiones musculares, movilizará la esfera emocional.

1.1.- Concepto de diálogo tónico

Wallon mostró la importancia de la fusión afectiva primitiva en todos los desarrollos ulteriores del sujeto: fusión que se expresa a través de los fenómenos motores en un diálogo que es preludio del diálogo verbal ulterior y al que llamamos diálogo

tónico, que definió como el conjunto de intercambios mediatizados por el modo en que el niño es sostenido por el progenitor y la manera en que el bebé responde a ello, produciéndose una interacción entre las posturas de ambos y el tono muscular resultante (Wallon, 1980). La primera relación que el niño va a establecer con el mundo exterior, a través de la madre o la figura maternante, se efectuará a través del diálogo tónico,

Por su parte, Ajuriaguerra (1993) se refiere al diálogo tónico como un intercambio corporal de información que se produce entre la mamá y el niño recién nacido y que se expresa por estados de tensión-distensión muscular, que reflejan sensaciones de placer y displacer y que provocan reacciones de acogida-rechazo en el otro.

Relacionado con el concepto de diálogo tónico, desde el psicoanálisis, deberíamos hablar de «*relaciones objetales*», que se construyen a partir de las necesidades vitales por parte del niño y la satisfacción por parte de su madre. La energía libidinal iría unida al principio a la experiencia satisfactoria y después al intermediario que hace posible esas experiencias satisfactorias. El diálogo tónico será uno de los componentes en el establecimiento de las relaciones objetales, cuando hacemos referencia a una persona en el lugar de objeto.

Desde el nacimiento es por medio de las relaciones tónicas del bebé con su mamá que va a establecerse un diálogo tónico- emocional que satisface las necesidades del niño y su deseo de actuar, primero sobre el cuerpo de la madre y más adelante sobre el entorno. «*Así, desde el comienzo para que haya un diálogo se necesita un Yo, un Otro y una acción*» (Fernández, 2001, 211)

¿Cómo va a producirse este diálogo tónico?

Durante el primer año de vida, las necesidades-displacers del niño y sus satisfacciones-bienestar se manifestarán a través de tono muscular, traduciendo en hipertonía (contracción fuerte) o hipotonía (decontracción en estado de reposo). También las alternancias presencia-ausencia, proximidad-lejanía, contacto-separación, tendrán su manifestación tónica y emocional. Es lo que se denomina «*hipertonía de llamada*» e «*hipotonía de distensión*». Asociándose la primera a una fase de necesidades y de tensión y la segunda a la satisfacción de las mismas y distensión. Cualquier tipo de carencia, de daño, de necesidad, se traducirá en el niño en una hipertonía, mientras que cuando esté satisfecho y tranquilo se traduce por una hipotonía.

La hipertonía de llamada responde a una crisis de tensión tónico- emocional, fase de tensión extrema de todo el cuerpo, que anula toda disponibilidad perceptiva del bebé y que va ligada en el lactante a una fase de necesidades (alimento, incomodidad, falta de contacto, dolor...). El niño contrae sus miembros y su eje corporal, sus puños y sus párpados, su respiración se bloquea y llora violentamente. La hipotonía de distensión sigue a la hipertonía de llamada; corresponde a un relajamiento tónico, una vez queda satisfecha la necesidad, por medio de la leche, la piel del cuerpo de la mamá, su olor, sus caricias, su mecimiento, su voz...; pudiendo sumergirse entonces en el sueño. En esta fase las tensiones se calman, se restaura la sensibilidad y se liberan las potencialidades receptivas y emisoras. Las manos van entreabriéndose, los párpados se abren y la mirada del bebé se enlaza con la mirada de la mamá. También ésta recibe la relajación de su bebé, la sigue y la acentúa por medio de sus modulaciones tónicas, sus caricias, sus verbalizaciones...

Estas secuencias repetidas son las premisas del diálogo tónico que se elabora sobre las variaciones del tono acompañando los sentimientos, las necesidades, los contactos, las experiencias sensoriales y emocionales y sobre sus integraciones, diferenciado poco a poco el interior del exterior del cuerpo (Gauberti, 1993)

En esta alternancia hipertonia- hipotonia el tono madura normalmente. De la forma como el niño pase de una fase a la otra dependerá el establecimiento de un adecuado diálogo tónico con la madre, el cual constituirá la base de toda conducta emocional futura. Así, para Ruiz de Velasco (2002) la calidad de esta primera relación fusional y de dependencia que dura los tres primeros meses de vida, marcará las relaciones futuras del niño con el espacio, los objetos y los otros.

A partir del 4º o 5º mes, con la aparición de los primeros movimientos voluntarios por parte del niño, se produce una primera separación de las figuras de referencia y la salida del estado de fusión con ellas. A través de su acción el niño desarrollará un proceso de transformaciones de su cuerpo, del espacio y los objetos y establecerá el *apego* con las figuras paternas, prefiriéndoles al resto de las personas. El apego se forma durante el primer año de vida y se refiere al vínculo afectivo del niño con sus figuras de referencia, proporcionándole sentimientos de confianza y de seguridad. «Sin un apego adecuado el niño no podrá explorar el mundo y para explorarlo tendrá que establecer la distancia de sus padres (figuras de apego).... El apego se va combinando poco a poco con la distancia para construir la identidad del niño, la diferencia entre el yo y el no yo» (Ruiz de Velasco, 2002, 40). Si no hay ausencias, el niño no puede crearse representaciones mentales. Esta dialéctica entre apego y separación la elaborará mediante los juegos presimbólicos a los cuales nos referiremos más adelante. Como podemos observar, la formación del apego parte del diálogo tónico y en ambos casos hablamos de una dialéctica fusión- separación para la construcción de la propia identidad, por lo que podemos afirmar que el proceso de identidad irá parejo al proceso de diferenciación del niño en relación con su entorno maternante. Tal como hemos iniciado este escrito: «Lo importante es que «yo soy» no significa nada a no ser que, en un comienzo, «yo sea uno junto con otro ser humano» que aún no se ha diferenciado» (Winnicott, 1993, 29).

Progresivamente (hacia los 8 o 9 meses), los bebés descubren que su figura maternante no ha desaparecido cuando está fuera del alcance de la vista y son capaces de buscarla. Hablamos de *permanencia de objeto*. En este momento, para superar la angustia provocada por su ausencia, aparecen los juegos presimbólicos, detrás de los cuales hay una elaboración de la unión separación (Ruiz de Velasco, 2002). Más adelante nos referiremos a ellos.

El diálogo tónico es pues el primer espacio de cambios marcados por el placer, la frustración, los deseos y las llamadas hacia el otro. Anclaje que nunca se rompe, incluso en la edad adulta, las variaciones tónicas quedan como índices (a menudo emitidos y recibidos inconscientemente) de la aceptación o rechazo de una relación y de sentimientos positivos, agresivos o indiferentes hacia el otro (apretón de manos, postura, etc) (Gauberti, 1993).

1.2.- Diálogo tónico y modificaciones de la sensibilidad

Todos los estímulos que recibe el niño durante el diálogo tónico, tanto los de satisfacción de sus necesidades, como aquellos asociados a dicha satisfacción (miradas, olores, sabores, sonidos, calor, presión, caricias, arrullos....) modifican su sensibili-

dad interoceptiva, propioceptiva y exteroceptiva, las cuales tienen de entrada un carácter agradable o desagradable y van a constituir el fundamento de la vida afectiva. Esta sensibilidad orgánica no desaparecerá nunca y conservará su carácter afectivo.

Wallon señala que se produce la disociación entre los distintos dominios sensoriales, en este orden: *sensibilidad interoceptiva* (medio interno del cuerpo, ligada a las necesidades fisiológicas, a la alimentación (la boca, el tubo digestivo; dolor, hambre, cólicos, gases...), situándose sus estimulantes al nivel de las vísceras); *sensibilidad propioceptiva* (ligada al equilibrio, las actitudes y los movimientos, sensaciones que se localizan en las terminaciones sensibles profundas del aparato muscular (músculos, tendones), derivadas tanto de la actividad cinética como tónica; también las sensaciones procedentes del laberinto) y *sensibilidad exteroceptiva* (sensaciones cutáneas, gustativas, olfativas, auditivas y visuales, información de las cualidades externas del cuerpo, del otro y de los objetos).

Esta disociación entre las sensaciones internas y externas permitirá al niño la pérdida de la globalidad fusional con la madre, distinguiendo lo que es él y el medio; un yo permanente y un no- yo fluctuante (Lapierre y Aucouturier, 1980).

En el *diálogo tónico*, participan los distintos tipos de sensibilidad: interoceptiva (absorción, nutrición, evacuación....), propioceptiva (cuando el bebe recibe presiones, es tomado en brazos, levantado, balanceado, dejado en la cuna...) y exteroceptiva (cuando es acariciado, tocado, miradas, voz, olores, sabores...). En relación a esta última, hay que recordar que los sentidos del niño se desarrollan en forma secuencial: primero los que actúan de forma próxima y después los que lo hacen de manera más distante. De los primeros será muy importante para el establecimiento del diálogo tónico, el tacto. el más importante es el tacto. Es el primer sentido que se desarrolla, siendo la piel y el tacto uno de los primeros medios de relación y comunicación con su entorno. Tal como afirma Ruiz de Velasco, hacer estos contactos tónicos o envolturas de forma adecuada (mirada, caricias, presiones...) le ofrecerán seguridad a nivel afectivo. «El diálogo tónico se basa en sensaciones táctiles (la piel) y en el contacto con el movimiento del otro (maternante), con su organización tónico – emocional. De ese contacto nacerá una armonía o una disarmonía según haya sido la capacidad de percibir y de intercambiar a ese nivel tan primitivo (calidad en el contacto, seguridad, firmeza, etc)» (Ruiz de Velasco, 2002, 40).

En la figura 1 podemos ver cómo se produce el diálogo tónico.

1.3.- Diálogo tónico y procesos de transformación

Cuando el bebé recibe cuidados de su mamá ésta actúa sobre el niño pero también él actúa sobre ella. Cuando la mamá alimenta al bebé esta acción provoca una transforma-

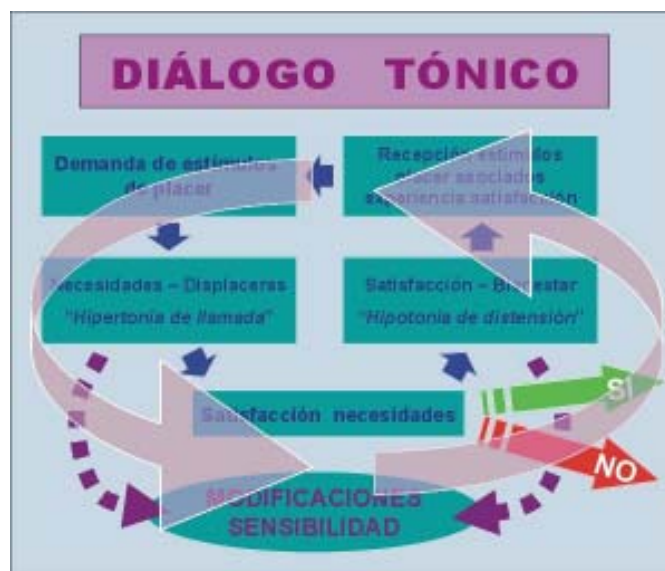


Figura 1

ción del cuerpo del niño y provoca también transformación en ella. Tal como hemos mencionado más arriba, la mamá recibe la relajación del bebé y su tono también se modifica. Veamos un ejemplo: «el niño que llora emite una llamada para su madre; cuando la madre lo toma en brazos adapta su nivel tónico al del bebé y satisface su necesidad, hay una transformación tanto en la madre como en el niño, creándose la ilusión de que es él quien transforma el mundo, y esto es importante porque permite al niño darse cuenta de la realidad del otro, de los otros y de que éstos son más o menos modificables» (Fernández, 2001, 212)

«La madre se transforma simultáneamente a la transformación corporal del bebé: la sensorialidad, el tono, las posturas, el ritmo de sus gestos y las emociones cambian del mismo modo que su actitud psicológica. La madre transforma al bebé al responder satisfactoriamente a sus necesidades y el bebé transforma a su madre con su disponibilidad para recibir y para interactuar con ella» (pág. 29 Aucouturier, 2004). Evidentemente, la transformación que se produce en la mamá y el bebé es diferente ya que su madurez biológica y psicológica son distintas, esta falta de sincronía en sus transformaciones evita el riesgo de que caigan en una simbiosis.

Si el niño puede actuar sobre su madre con placer y ésta recibe su acción con placer, se deja transformar, este placer de la transformación de los dos garantiza la precocidad del proceso de individualización. Pero este proceso está condicionado a que el mundo exterior del niño se deje transformar, que sea un entorno maleable y transformable y el primer espacio que encuentra el niño es el cuerpo de sus padres. Percibirá las diferencias de transformación de las personas que lo cuidan (Aucouturier, 2001). Efectivamente, «un medio maleable, transformable, garantiza la evolución del niño, lo que continúa siendo válido para toda la vida» (Aucouturier, 2004, 30).

El proceso de acción- interacción- transformación va a posibilitarle al niño el acceso a su propia identidad, pero también puede ser origen de la patología ya que si el otro no se deja modificar, no hay diferenciación posible para él (Fernández, 2001). Nos referimos a ello más adelante.

Los procesos de transformación son pues fundamentales para el acceso a la identidad por parte del niño, igualmente como lo es el proceso de fusión y vinculación con las figuras maternantes, que hemos descrito antes. Así, Ruiz de Velasco se refiere a estas transformaciones diciendo que «cambia la forma pero permanece el fondo estable y afectivo que es la madre, el tono, las sensaciones, las emociones y el afecto. Para transformar el exterior a través de la acción tiene que existir ese interior afectivo sólido y seguro..... Ninguna transformación puede hacerse si no hay algo estable (apego) y algo mutable (distancia, identidad)» (Ruiz de Velasco, 2002, 43).

1.4.- Huellas de placer y Engramas de acción

Las experiencias de satisfacción e insatisfacción, las modificaciones y transformaciones a nivel tónico y sensorial, dejan huellas en el cuerpo del bebé, quedan grabadas en el inconsciente y están en el origen de la formación de la psique. Son acontecimientos que han dejado un rastro en el organismo, del orden de lo no verbal, están engramadas en el cuerpo, predisponiéndole a unir percepciones y afectos (Fernández, 2002). Son «*Mnesias*» corporales de movimientos, ritmos, contactos, temperatura, olores, sonidos, colores, formas.

«El niño interioriza las secuencias de transformación del cuerpo que resultan de su acciones, que se graban en el conjunto de sus sistema neurobiológico y se almacenan en el cuerpo y en la musculatura. Las descargas de endorfinas que acompañan el placer de la acción facilitan el almacenaje de las secuencias de transformación corporal. Llamamos *engramas de acción* a estas secuencias interiorizadas.... Los engramas de acción son el crisol de los escenarios fantasmáticos de la acción, de la acción onírica y de todos nuestros deseos inconscientes arcaicos a partir de los que se desarrolla toda la actividad psíquica, pero no se podrán expresar nunca por medio del lenguaje, solamente podremos encontrar su huella a través de la experiencia no verbal». No son recuerdos ni tampoco representaciones. «El conjunto de los engramas de acción forma el estrato primitivo del *afecto de placer*. Los engramas de acción se fusionan con los afectos de placer para abrir al niño al mundo de las representaciones inconscientes y a los intercambios con el mundo exterior» (Aucouturier, 2004, 31).

El niño irá a la búsqueda de estas mnesias, pudiendo pensar en la «caza del afecto de placer», independientemente de la satisfacción de la necesidad. Esta búsqueda crea un movimiento interior y despierta multitud de mnesias escondidas. Estas mnesias serán utilizadas por el niño para calmar la espera. Por ejemplo, ante la sensación de hambre, la succión en el vacío.

1.5.- Huellas de displacer y engramas de inhibacción

Pero el bebé no vive sólo momentos de transformación y placer, puede vivir situaciones dolorosas porque no hay una respuesta inmediata a su demanda. Cuando el niño no consigue satisfacer sus necesidades experimenta la *frustración*, vive y graba el displacer o sufrimiento en determinadas zonas de su cuerpo, limitando las experiencias de placer y transformación.

Las experiencias dolorosas debidas al fracaso repetido de la acciones de transformación son almacenadas por el organismo en el mismo soporte de los engramas de acción. «Llamamos *engramas de inhibacción* a los engramas dolorosos porque crean un bloqueo neurobiológico que detiene –inhibe– la circulación de los engramas de acción y el afecto de placer. ... Los engramas de inhibacción son el crisol de las representaciones corporales– las somatizaciones–, que pueden explicar los trastornos somáticos precoces del recién nacido asociados a la sensación de vacío. Son también el crisol del miedo y de la fijación de imágenes obsesivas acerca de la devoración, aislamiento», etc. «Los engramas de inhibacción son estáticos y constituyen el *afecto de displacer*. En el futuro toda situación afectiva de sufrimiento tendrá el efecto de actualizar el afecto de displacer de los engramas dolorosos de la infancia» (Aucouturier, 2004, 32).

Las huellas de placer y de displacer o «los engramas de acción y los engramas de inhibacción, inscritos en el mismo sistema neurobiológico, se interrelacionan y forman la estructura tonicoafectiva básica de cada individuo; una estructura en la que afecto de placer y afecto de displacer son dependientes en una interrelación constante, una estructura en la que también está presente la estructura tonicoafectiva de la madre. La estructura tonicoafectiva del bebé es el origen de los hábitos posturales y motores que persistirán toda la vida» (Aucoturier, 2004, 33). Por ello, todas las personas tenemos una estructura tónico emocional distinta, que se manifiesta en nuestra postura y nuestra gestualidad.

Las transformaciones forman parte del placer mientras que las inscripciones dolorosas están en el fondo de displacer. Cuantos más dolores están grabados en el cuerpo menos inscripciones de placer y transformación (Aucouturier, 2001). Las representaciones de dolor están inscritas más profundamente en el cuerpo que las de placer. Este dolor se manifiesta en el tono y en la manera tónica de ser en el mundo. Si graba muchas más inscripciones de placer que de dolor, las de placer diluirán las dolorosas. Este será un aspecto importante a tener en cuenta en atención precoz y terapia psicomotriz.

1.6.- Constitución de la totalidad corporal, continente psíquico y acceso a la identidad personal

A partir de las sensaciones y placeres parcelados, el niño accederá progresivamente a una *unidad de placer* elemental y será por medio del otro, que le ofrece este espejo de placer, en el cual él puede verse, vivirse, sentirse unificado. Estas huellas de placer y de displacer que graba el cuerpo del bebé, junto con la calidad del investimento de los otros sobre el niño, van a construir el origen de su *continente psíquico* (continentes corporal y psíquico, en su origen, en una unión somatopsíquica) y progresivamente una *representación de sí mismo* (que para Aucouturier se trata de una dimensión no consciente), que configura su *totalidad corporal*, la cual le llevará a la construcción de su *identidad personal*.

Vamos a detenernos un momento en los conceptos de continente psíquico y totalidad corporal. Aucouturier (1995) define el *continente psíquico* como «la capacidad del niño para contener la intensidad de las descargas de afecto y de pulsión y su capacidad para contener las producciones alucinatorias que vienen del placer» (60-61). A partir del momento que el niño accede a este continente psíquico, a través del otro, accede también a la representación de sí. Por otra parte, la *Totalidad corporal* se refiere a la relación dialéctica entre estos dos polos: el cuerpo entendido como una función, como instrumento (EC), y el cuerpo entendido como una imagen (IC) vinculada a una historia de relación. Una imagen que se conecta y se manifiesta a través de las emociones, la pulsión, el deseo y que necesariamente se ha de vehicular a través de la funcionalidad e instrumentalidad del cuerpo (Rota, 1996).

En la figura 2 podemos ver esquematizado este proceso hacia la construcción de la identidad personal.

Pero cuando el niño graba el displacer y el sufrimiento en determinadas zonas de su cuerpo, se produce la «Falta» en esa Totalidad del cuerpo, la fragilidad o ausencia de un continente psíquico. Esta falta del cuerpo en relación con la totalidad de placer se encuentra en el origen de lo que Aucouturier llama las *angustias arcaicas*, a las que nos referiremos en el siguiente apartado. La Falta de Totalidad de cuerpo deja



Figura 2

inscripciones corporales mediante tensiones que limitan la expresividad de las emociones y de las imágenes mentales. Lo vemos en la figura 3:

Vemos pues que el establecimiento de un adecuado diálogo tónico es imprescindible para la construcción de la identidad personal, ya que permite al niño realizar el proceso de separación e individualización de sus figuras paternas y diferenciar el yo del no-yo, con la construcción de un continente psíquico, que tiene su origen en las interacciones tónicoemocionales del niño con sus personas de referencia, las trans-

formaciones mutuas, las modificaciones de su sensibilidad y la grabación de huellas de placer y displacer en el cuerpo del bebé. Por otra parte, si el diálogo tónico y el proceso de fusión- separación se desarrollan de forma adecuada, este proceso dará lugar a un apego y un vínculo seguro con la madre, de tal manera que el niño no quedará fusionado a una relación de dependencia y tendrá la seguridad emocional para poder separarse y construir su identidad.



Figura 3

2. EL DIÁLOGO TÓNICO Y LAS ANGUSTIAS ARCAICAS

Hemos visto que las mnesias sirven al niño para calmar la espera (por ejemplo, se chupa los dedos, chupa en el vacío...) y le ayudan también frente a las angustias por las que se siente invadido entre los 6 y 8 meses, momentos en que llora, grita, sin encontrar consuelo y alivio. Tal como señala Aucouturier (2004), Winnicott fue uno de los primeros autores en hacer referencia a este periodo como muy problemático para el bebé, el cual vive los acontecimientos afectivos dolorosos como amenazas de muerte que se engraman en todo su cuerpo, dejando huellas dolorosas, que no tienen un «lugar psíquico» por falta de organización psíquica en ese momento. Son la causa de las «angustias arcaicas de pérdida del cuerpo». Tustin se refiere también a ello al hablar de una cápsula de autismo por «intensas angustias frente a los «terrores primarios» (Aucouturier, 2004). Muchos de estos miedos se aglutinan en torno al miedo a caer. En el niño con autismo perdurarían estas angustias arcaicas. «El estudio de las angustias arcaicas es muy interesante para los psicomotricistas que han de ayudar a niños que presentan alteraciones en la estructuración de su identidad y en la representación de sí mismos» (Aucouturier, 2004, 41). Estamos hablando de constitución de identidad personal y los niños que no pueden acceder a ella están invadidos muchas veces por estas angustias. A través de la psicomotricidad, se trata de encontrar formas adecuadas de intervención.

De estas angustias quedan residuos que reaparecen en determinadas situaciones ansiógenas de nuestra vida, pudiéndose manifestar de distintas formas (por ejemplo, quedarse en blanco, como un agujero o vacío en el pensamiento).

Según Aucouturier (en Fernández, 2002), «las angustias surgen de la carencia de unidad, de no haber sido suficientemente bien sostenido, contenido, por el cuerpo y por los afectos y deseos paternos, lo cual le impide elaborar un objeto interno o una permanencia de objeto, que le calme la angustia en sí, es un sufrimiento corporal

que desestabiliza la organización del pensamiento» (426). Sabemos que para la evolución psicológica del niño es muy importante que éste pueda acceder a la permanencia de objeto, porque ello representa que es capaz de poder vivir la separación de los otros sin angustia, reconociendo ya la diferenciación entre el yo y el no yo.

Estas angustias o «terrores del cuerpo», como las denomina Tustin (1992) se observan en los niños autistas. Así, «Haag ha aportado un convincente material clínico para demostrar que los niños que emergen del autismo viven su cuerpo como si estuviera compuesto por dos mitades, una de las cuales parece representar a la madre, y la otra, al bebé. ... Houzel ha escrito sobre lo que denomina «angustia de precipitación» y ha descrito la sensación del niño autista de girar y girar en torbellino de una manera vertiginosa. Estos niños viven en un torbellino de subjetividad. En el tratamiento, cuando adquieren conciencia de su cuerpo objetivo tridimensional, les da miedo que partes de este se desprendan, o que su cuerpo se disperse, o que les salga la piel,... Muestran su temor a caer en agujeros negros; su miedo que el suelo desaparezca... su miedo de desaparecer...» «Estos y muchos otros miedos acerca de su cuerpo eran conjurados por la sensación de estar protegidos por un cascarón que no tenía un interior y un exterior deslindado (la sensación de estar protegidos era lo que importaba)» (Tustin, 1992, 64-65).

¿De qué *angustias* estamos hablando? Aquí vamos a referirnos concretamente a las angustias de *caída*, *falta de límites*, *despellejamiento* y *rotura*. Tal como veremos en su descripción, los miedos descritos por Tustin aparecen en las distintas angustias.

2.1.- Angustia de caída

Debido a la pérdida de sostén que había tenido en el saco uterino, el bebé experimenta desde el nacimiento el miedo a caer, por lo que necesita sentirse bien sostenido y protegido. «Los niños que no han sido bien sostenidos, ni protegidos, experimentan el miedo a caer, a precipitarse al vacío o al abismo...» (Aucouturier, 2004, 41). Para este autor, esta angustia nace de las manipulaciones violentas del bebé en el espacio y puede relacionarse también en sentido simbólico con ser abandonado a nivel afectivo. Cuando hay angustia de caída, hay angustia de abandono del objeto originario que sostiene, normalmente la madre. Todos los niños a partir de los 15-18 meses tienen el placer de dejarse caer ¿por qué? El niño juega a perder su postura de pie, pero para jugar a perderla implica que tiene una representación interna inconsciente suficientemente estable de su imagen corporal. En cambio, si el niño vive la angustia de la caída, si ha vivido dolores corporales intensos no puede construir la representación de su eje corporal. «Al caer con placer, el niño muestra a sus padres su seguridad en sí mismo... el placer de la caída permite la afirmación de sí frente a los padres y es la prueba de una separación bien asumida,... es también un índice de maduración psicológica porque marca una etapa de la constitución de una unidad de placer sólida y estable, indica la continuidad de la representación de sí mismo.... Cuando el niño puede jugar con placer a caer, indica que ha conseguido restablecer una buena presencia del yo y del otro, viviendo bien la separación sin la sensación de abandono o de ser lanzado al vacío» (Aucouturier, 2004, 41). Las *consecuencias en la esfera motriz* son el miedo a caer al vacío, a saltar en profundidad, dificultades para trepar por los problemas de tono, equilibra-

ción y apoyos. Son los niños que se muestran en tensión permanente, se agarran con las manos, la mirada, caminan de puntillas (Fernández, 2002)

2.2.- Angustia de falta de límites (*Licuación*, disolución o fragmentación)

La angustia de falta de límites fue descrita ya por Tustin en 1989 (Aucouturier, 2004). Nace de la separación de los cuerpos después de su alimentación. Las consecuencias se traducen en: miedo a no tener límites, a perderse en el infinito, a diluirse por los orificios, y miedo a desintegrarse, sensaciones dolorosas del cuerpo de ser perforado, aplastado, fragmentado, a quedar encerrados. En el *ámbito motor*, las huellas de esta angustia, se van a traducir por una búsqueda permanente de continentes corporales. El niño buscará lugares y objetos donde meterse, encajonarse, envolverse, penetrar los cojines con la cabeza. También se siente confundido con lo que se desborda y fluye (agua, cascadas, viento, ventilador...). Se sienten atraídos por cualquier movimiento giratorio y por todo lo que pasa rápidamente ante sus ojos. La angustia de falta de límites les mantiene sin fronteras espaciales y temporales, parecen no habitar su cuerpo, corren sin parar y sin ninguna finalidad, se desesperan en un espacio vacío, se apoyan en las paredes o el suelo, intentan taponar los agujeros de su cuerpo y no pueden acceder al registro simbólico. (Aucouturier, 2004; Fernández, 2002).

2.3.- Angustia de despellejamiento y de amputación

Nace de la separación de los cuerpos, cuando un bebé es separado de su madre sin precauciones, puede sentir como si le arrancaran su propia piel, puesto que estamos en la fase de indiferenciación, y esa herida suele ir acompañada de descargas emocionales dolorosas, llanto y escalofríos. «Las *consecuencias* son que todo lo externo es vivido como una agresión y en el ámbito somático se traducen en problemas de piel y respiratorios, dificultad en ser tocado o querer siempre ser tocado» (Aucouturier, 2004, 428), y problemas en la alimentación y termorregulación. Hay niños que necesitan ponerse encima muchas capas, les cuesta desvestirse, les gusta mucho el agua en contacto con toda la superficie de la piel...

2.4.- Angustia de rotura (hemicuerpo)

Se refiere al terror del niño de ser partido en dos. «Esta en relación con el eje corporal, de sensaciones dolorosas de romperse, como si se abriera en dos, y se podría pensar en cómo fue manipulado ese cuerpo, hay una ruptura de los dos hemicuerpos que tendrán *consecuencias* sobre el equilibrio, la lateralización, la dominancia lateral y la armonía entre los dos hemisferios cerebrales» (Fernández, 2004, 428) «En los niños con autismo parece como si faltara la sutura entre las dos mitades» (Aucouturier, 2004, 44). Hay niños que se miran al espejo de perfil con un ojo solamente.

2.5.- Angustias y trastornos psicomotores

Todas estas angustias se expresan por vía corporal y emocional y si se dan de forma excesiva pueden desestabilizar la constitución de la unidad somatopsíquica. La función de la madre o sustituto es aliviar ese malestar, procurándole la calma, ya sea meciéndole, acariciándole, etc, para que pueda reencontrar su unidad.

«Los niños invadidos por las angustias arcaicas, caso muy frecuente en los niños con autismo, llegan a luchar desesperadamente para construirse un límite como compensación a su pérdida, límite que sólo se podrán construir a partir de la tensio-

nes tónicas y de la agitación motriz. Sólo pueden sobrevivir construyéndose una *segunda piel*, según Bick, un *caparazón*, según Tustin o una *fortaleza vacía*, según Bettelheim; una segunda piel tónica y muscular sin afectos, ni deseos, ni fantasmas» (Aucouturier, 2004, 46).

Ahora bien, estas angustias son necesarias para la evolución psicológica del niño, puesto que permitan que el bebé busque sus propios recursos para compensarlas, y esto va a hacerlo por medio de las transformaciones de su cuerpo. Por ejemplo, cuando el niño succiona en vacío o se chupa los dedos, de alguna manera en estos momentos el niño representa con su cuerpo las transformaciones que ha vivido en la relación con la madre, en ausencia de esta. Cuantas más experiencias de satisfacción y de transformación, más posibilidad de entretener las angustias de la no presencia y mayor posibilidad de elaboración psíquica, «ya que sólo esperando lo que se necesita se puede pensar en aquello que se espera» (Fernández, 2002)

En psicomotricidad, trabajando sobre el cuerpo, que es el origen de la fijación, damos una solución para movilizar las imágenes. Es un trabajo que se dirige a las angustias profundas, el tono y el movimiento. Tustin (1992) afirma que una psicoterapia apropiada para los niños que viven encerrados en estas angustias, será aquella que les procure tanto confrontación como apoyo, y se refiere a la necesidad de estos niños de recibir respuestas empáticas de un psicoterapeuta que entre en contacto con sus estados autistas (y los miedos que nacen cuando se emerge de estos). Necesitan sentir que existe una persona amparadora que los afirme en su existencia, hablándoles como a personas que en efecto existen. En relación con las palabras de Tustin, en los siguientes apartados nos referiremos a estos aspectos, vinculados a las actitudes del psicomotricista como empatía, disponibilidad y contención, o a estrategias de intervención concretas, como el ajuste o la ruptura tónicas,.

«Los *trastornos psicomotores* resultan de la pobreza de los procesos de transformación, lo que se debe a la presencia de angustias arcaicas insuficientemente contenidas. Por una actitud poco ajustada a los deseos y ritmos del recién nacido. El sufrimiento ocasionado por el déficit de integración psíquica al nivel más arcaico sólo puede expresarse por medio del tono y de la motricidad. El trastorno psicomotor fragiliza la continuidad del placer de ser uno mismo por lo que la representación de sí mismo será problemática. Los niños que no han llegado a asumir suficientemente sus angustias arcaicas y a crear las acciones simbólicas necesarias para su proceso de aseguración profunda manifiestan una patología en la acción» (Aucouturier, 2004, 51-52)

Si recordamos como tiene lugar el establecimiento del diálogo tónico, podemos ver que todas estas angustias tienen que ver con situaciones que sirven de origen al mismo: cómo cogemos y manipulamos al niño, cómo lo dejamos después de la alimentación y nos separamos de él, cómo lo llevamos en brazos, cómo observamos que vive la pérdida del contacto con la madre, cómo acariciamos y estimulamos sus dos mitades de cuerpo, cómo lo contenemos a través del contacto, las presiones, etc.

3.- EL DIÁLOGO TÓNICO EN ATENCIÓN PRECOZ Y TERAPIA PSICOMOTRIZ, COMO AYUDA A LA CONSTITUCIÓN DE LA IDENTIDAD

En este apartado vamos a centrarnos en cómo incorporamos el diálogo tónico y el trabajo sobre el tono muscular como uno de los ejes fundamentales en atención precoz y en terapia psicomotriz como una forma de intervención para ayudar al niño a realizar el recorrido hacia la construcción de su identidad.

El diálogo tónico constituye la base del trabajo psicomotriz. El diálogo tónico, presente en todos los intercambios humanos, pone permanentemente en juego la interrelación de dos sujetos. En palabras de Ajuriaguerra (en Contant y Calza, 1991): «El diálogo tónico que se instaura entre paciente y terapeuta en el momento de la curación debe ser comprendido por una parte, al menos, como una reminiscencia estructuradora del diálogo corporal, de contacto y a distancia, que se ha vivido entre el niño y su madre en los primeros meses de vida». Para estos autores, la especificidad de la psicomotricidad se encuentra en esta capacidad de encuentro con el otro en un estadio arcaico que pone en juego todos los procesos emocionales anteriores a la constitución del lenguaje. Como hemos mencionado al inicio, los centros emocionales se sitúan en la región subcortical (anterior a la formación de la zona del lenguaje en el cortex) y la aparición de las emociones reprimidas en todo lo que favorecen a la estructuración de los afectos permitirá, a partir de ese cuerpo «sentido» emocionalmente, elaborar un diálogo tónico de comunicación.

Tal como afirma Mila (2002): «... 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 ... son la vía específica de nuestra disciplina para alcanzar los objetivos terapéuticos.»

3.1.- Objetivos del diálogo tónico en atención precoz y terapia psicomotriz

La intervención por parte del psicomotricista debe partir del diálogo tónico entre él y el sujeto con el que trabaja. A partir del diálogo tónico podrá observar, intervenir e interactuar tónicamente con el sujeto ayudándole a vivenciar su cuerpo como unidad de placer y permitiéndole construir su propia totalidad corporal. El diálogo tónico conduce al proceso transferencial.

En la terapia psicomotriz precoz, siguiendo a Gauberti (1993), podemos decir que, el objetivo del diálogo tónico será conducir al bebé hacia el deseo de comunicar y de dominar la función postural, hacia el equilibrio más armonioso de las expresiones tónico- motrices, para que el movimiento y la relación corporal sean generadores del placer de vivir a pesar de las condiciones afectivas u orgánicas difíciles o traumáticas. Estas interacciones terapéuticas van a ir siempre acompañadas del placer sensoriomotor. A partir de aquí podrán dinamizarse los procesos de diferenciación corporal, espacial y temporal.

Tal como hemos mencionado más arriba, las inscripciones dolorosas se inscriben de forma mucho más profunda que las de placer, pero cuando hay muchas de placer diluyen las de displacer. El trabajo en terapia psicomotriz y en atención precoz se fundamentará sobre la estructuración de la totalidad corporal para permitir al niño acceder a una totalidad de placer y tolerancia al displacer. No hay, como hemos visto más arriba, constitución de la unidad de placer sin relación. Por ello es necesaria una relación transferencial con el niño para hacer aparecer la carencia y para

ayudar al niño a constituir su totalidad (Aucouturier, 1990). Ello va a verse facilitado por la reinstauración del diálogo tónico. La ayuda psicomotriz va a implicar ayudar al niño a cambiar a nivel profundo, tónico- emocional, creándose así un cambio psíquico profundo, inconsciente. (Aucouturier, 2001).

3.2.- Condiciones del diálogo tónico en atención precoz y terapia psicomotriz

Para que haya diálogo tónico debe haber acuerdo entre las dos personas. El diálogo tónico no tendrá sentido en la interacción terapéutica más que si la *gestualidad* expresiva del psicomotricista entra en *resonancia* y *coherencia* con la sensibilidad del niño. Y esta sensibilidad es plural: comunicaciones tónico –táctiles que deben ir acompañadas por los juegos de las miradas, modulaciones de la voz, que participan en la creación del espacio relacional y marcan la separación de los cuerpos, y por el ritmo respiratorio, que marca los silencios y las acciones y acentúa o calma las tensiones emocionales. (Gauberti, 1993)

Esta disponibilidad corporal del psicomotricista no va a traducirse sólo en un *ajuste tónico* incondicional y cierta fusionalidad entre los dos cuerpos. El diálogo tónico es también *ruptura*, iniciando sensaciones nuevas que van a estructurar nuevas formas de respuesta hacia el cuerpo del otro. Nos referiremos a ello en el siguiente apartado.

Otros aspectos importantes en esta disponibilidad corporal del psicomotricista, serán el tacto, la mirada o la voz. El tacto directo puede tomar diversos sentidos en función de las patologías a las cuales se enfrenta el terapeuta. No se trata tanto de un tacto incondicional, sino de elaborar en principio un espacio psíquico a partir de un espacio biológico, sensorial, sensoriomotor, en un paso por el acto que pueda ayudar a la resolución de conflictos. En psicomotricidad, el tacto debe entenderse no como una continuidad en el intercambio corporal que pretende perpetuar un infinito de una relación pulsional, sino como una perspectiva dialéctica que introduce también la ausencia de tacto; no se limita sólo al contacto directo, es evidente que tocar al otro o ser tocado por el otro puede hacerse a una distancia en la que sólo la mirada, los gestos, las posturas son el vehículo de intercambio en la acción (Contant y Calza, 1991). Nos referiremos a estas estrategias en el siguiente apartado.

Al igual que vimos al hablar del diálogo tónico entre la mamá y el bebé en relación con la construcción de la totalidad corporal (apartado 2.b), en la instauración del diálogo tónico entre el psicomotricista y el sujeto con el que trabajamos, es importante que el psicomotricista sea modificable, *transformable* a nivel tónico- emocional y también a nivel motor y postural, pero con la condición de transformarse sin ser destruido. A partir de aquí el niño podrá revivir las primeras interacciones vividas con su madre. Así, debe ser capaz de actuar como *entorno maternante*, *segurizante*, permaneciendo a la vez como *autoridad estructurante*, como fondo estable que permanece de la persona (ver Aucouturier, 1995, 1997). Todo ello nos remite a las actitudes del psicomotricista y a las cuales nos referiremos en el último apartado.

3.3.- Actividades favorecedoras del trabajo sobre el tono muscular y el diálogo tónico

Antes de detallar qué actividades psicomotrices utilizaremos para favorecer el tono muscular y el establecimiento del diálogo tónico, vamos a mencionar las etapas señaladas por Gauberti (1993), en relación con las interacciones terapéuticas precoces. Se trata de 5 etapas para ayudar al bebé hacia la apropiación del placer sensoriomotor. Creemos que son aplicables a la intervención del psicomotricista para favorecer el diálogo tónico con el niño. Veamos estas etapas que se suceden y que pueden superponerse entre ellas:

- Disponibilidad corporal difusa del terapeuta y ajuste a las modalidades expresivas del bebé.
- Acompañamiento tónico y gestual del niño en las situaciones en las cuales expresa el máximo placer o la mínima angustia, reconociéndolas sin intentar normalizarlas o adaptarlas.
- Inducción progresiva de nuevos movimientos como prolongación de los primeros pasos para globalizar la experimentación de placer en todo el cuerpo y evitar fijaciones focales que tienen el riesgo de enquistarse; dilatación del espacio de acción y apertura a otros espacios.
- Disminución de la intervención activa del terapeuta, distanciamiento espacial de la relación terapéutica para que el bebé confíe en sus capacidades hacia el placer, para ponerlo en marcha y sostenerlo, para favorecer la generalización de esta reivindicación del placer fuera del espacio terapéutico,
- A lo largo de las intervenciones: apoyo de experimentaciones psicomotrices a través de las vocalizaciones y verbalizaciones de las emociones expresadas, referencias a la relación corporal con la madre, articulaciones entre los espacios intra-corporales.

Vamos ahora a detenernos en qué actividades pueden facilitar el trabajo del tono muscular y de los distintos tipos de sensibilidad, movilizándolo la estructura tónico-emocional y favoreciendo el establecimiento del diálogo tónico. Para ello vamos a basarnos en las aportaciones de distintos autores (Aucouturier, 2004; Fernández, 2002; Rota, 1996; Sánchez, 2002).

Partiremos de la clasificación de Fernández (2002), incluyendo aportaciones de otros autores. Concretamente, Fernández divide los juegos en: juegos arcaicos (oposición- destrucción, tónico- emocionales, presimbólicos y maternaje), juegos sensoriomotores, juegos simbólicos (construcción con cojines, juegos de roles) y juegos reglados (juegos socializados con normas). Vamos a centrarnos en los primeros (mencionando sólo brevemente los segundos) puesto que son los que tienen que ver más directamente con el trabajo sobre el tono muscular y sus resonancias emocionales y el establecimiento del diálogo tónico. También nos atrevemos a asociar las distintas angustias a los distintos tipos de actividades para entender qué nos está diciendo el niño con sus dificultades a nivel psicomotor y a través de qué técnicas podremos ir ayudándole a superar sus miedos, evidentemente sin forzarle a hacer aquello que teme.

3.3.1.- Juegos arcaicos

Dentro de estos juegos podemos diferenciar:

3.3.1.1.- Juegos de oposición- destrucción

Estos juegos, junto con lo tónico- emocionales que veremos después, permiten un trabajo sobre las sensaciones internas (propioceptivas), sobre el tono muscular, el control del cuerpo, estando a la base de la estructuración del yo corporal. Rota (1996) y otros autores hablan de la fase de seguridad profunda dentro de la sesión, en la cual trabajaríamos con técnicas como los desequilibrios, balanceos o arrastres.

Técnicas:

Descargas tónico- emocionales en distintas situaciones: empujar la torre de cojines al inicio de la sesión.

Añadiríamos también, según nuestra opinión, las *descargas* de pulsiones a través de la *agresividad simbólico- lúdica*, los *juegos de oposición* y los de *destrucción y construcción*, que para otros autores aparecen como juegos presimbólicos.

Las sesiones de psicomotricidad se inician con la destrucción de una gran torre de cojines, lo que es una provocación a la trasgresión pero también una posibilidad para la reparación, para volver a construir. El adulto se opone tras la torre, dejándose transformar y creando en el niño a nivel simbólico la ilusión que puede actuar sobre el adulto. «Descargar pulsiones a través de la agresividad simbólico- lúdica, los intercambios hiper e hipotónicos con un objeto, los procesos de liberación y de excitación motriz en grupos, favoreciendo la comunicación, son algunas de las propuestas que el educador debe concretar cuando desee favorecer el tono muscular como punto de arranque del conocimiento de sí mismo y del otro» (Llorca y Vega, 1998, pág. 31).

Según Winnicott (1979), la destrucción libera las representaciones mentales, pero también libera lo que pertenece al orden tónico- emocional. La liberación de la energía que tiene lugar al empujar favorece la disminución de tensiones tónicas, no sólo musculares, sino también de la vía visual, auditiva, cutánea, es decir de la sensorialidad exteroceptiva. Esta liberación de tensiones es muy importante para movilizar y liberar las emociones. Recordemos la íntima conexión que existe entre el tono muscular y las emociones.

También los de *destrucción* de torres o los de destruir para luego construir. «En este caso el niño tiene necesidad de destruir el objeto (psicoterapeuta), pero este vuelve una y otra vez a revivir todas las sesiones que sea necesario para sacarlo del estado traumático donde se encuentra encerrado» (Winnicott, 1971, 41)

3.3.1.2.- Juegos tónico-emocionales

Técnicas:

Balanceos, desequilibrios, caída en el vacío (no controlada).

Nosotros añadiríamos también como juegos tónico- emocionales, los *saltos no controlados* (por lo que implican de desequilibrio y resonancia emocional), los *arrastres pasivos* sobre una tela (por las sensaciones propioceptivas y exteroceptivas que provoca y la estimulación laberíntica, igual que ocurre con los balanceos) y las

rupturas tónicas. Normalmente al principio están motivados por el adulto (balanceos, lanzamientos...) y después se convierten en juegos sin el control del cuerpo (desequilibrios, caídas, gritos...).

Desde que dominan la marcha los niños buscan los juegos de *caída*. Hemos visto más arriba la importancia de que el niño pueda sentir el placer de la caída, lo cual es la prueba de que se ha sentido bien sostenido y bien contenido, que su cuerpo se ha estructurado en una unidad somática y psíquica. La caída crea una distensión tónica excepcional que libera el afecto de placer y permite sentir las emociones sin «el otro», por lo que lo consideramos un medio de afirmación de sí mismo (Aucouturier, 2004). Por otra parte, los niños que sienten pánico son niños con una constitución frágil de la representación de sí mismos. No hay que precipitar nunca al niño en la maduración del equilibrio, ya que debido a sus conexiones con las emociones, forzarlo es insegurizarlo e interrumpir su maduración.

«La *caída en vacío* en la que el niño no controla su movimiento, se vive a un nivel subcortical, que moviliza intensamente el tono del equilibrio y las emociones. Esta desconexión cerebral favorece la atenuación de tensiones profundas del cuerpo y principalmente de la musculatura de equilibración».... «Sobre todo, es en estas situaciones de pérdida de referencias cuando van a aparecer los juegos que tienen relación con los fantasmas originarios, con las angustias arcaicas» (Fernández, 2002, 435- 436). Nosotros vinculamos estas situaciones especialmente con la angustia de caída. Cuando el psicomotricista juega «a caerse con el niño, mientras le mantiene bien sujeto por los brazos, le manifiesta que se puede disociar la angustia de caer del juego de caer. Sólo entonces podrá experimentar la posibilidad de caer, de dejarse ir, manteniéndose unido y contenido en su angustia» (Aucouturier, 2004, 41).

En relación a la *estimulación laberíntica* (desequilibrios...) y los juegos de caída, Sánchez afirma que «la estimulación utilizando nuestro cuerpo como soporte debe ser un paso previo a la utilización de objetos, y los desequilibrios sobre el suelo anteriores a la pérdida total de límites y espacios de referencia» (Sánchez, 2002, 288). Todos estos juegos implican un contraste entre la pérdida de límites y su reencuentro, ayudando a la adquisición del esquema corporal.

Nos referimos en este apartado también a las *rupturas tónicas* con los bebés: girarlos, lanzarlos al aire y cogerlos..., siempre que suponga un placer para el niño, que son rupturas tónicas para después hacer una recuperación corporal que le permita sentir la sensación de totalidad. Para Cerenini (2001), el acompañamiento por parte del psicomotricista de estas rupturas tónico- emocionales del niño pueden favorecer su transformación, ayudándole a acceder a otros niveles de representación. Para ella «es a través de la movilización de la estructura tónico- emocional que se pone en movimiento el imaginario y se puede ir hacia la distanciación de las emociones bloqueantes». Por ejemplo, va a ser muy necesario introducir estas rupturas en los niños que presentan arritmias o estereotipias. En tal caso, el psicomotricista las imita y las acompaña corporalmente, para luego introducir *rupturas* en el ritmo, la repetición, las variaciones tónicas, los desplazamientos de los contactos cutáneos. El objetivo de estas intervenciones es inducir una globalización de los sentidos, dando el máximo de puntos de anclaje a la sensoriomotricidad y a la función tónica, favoreciendo el debilitamiento de la centración pulsional sobre una sola parte o función del cuerpo. El psicomotricista contiene a través de su cuerpo el conjun-

to de estas sensaciones y proporciona al niño esta envoltura protectora y aseguradora que le hace falta. El acompañamiento vocal es esencial para impulsar la integración de la intersensorialidad. Estas rupturas sensoriales impedirán la confusión con el cuerpo del psicomotricista, el niño va a encontrar en el cuerpo del otro las sensaciones que no puede encontrar más que en su propio cuerpo, pero para ello los cuerpos deben estar separados. (Gauberti, 1993)

Angustia asociada:

«Angustia de caída»

3.3.1.3.- Juegos pre-simbólicos

Tienen que ver con el proceso de construcción de la identidad corporal estructurada y diferenciada y con la formación de la totalidad corporal, conectando con el proceso de separación- individuación (Rota, 1996). «Al tocarse tan profundamente la musculatura y las emociones simultáneamente, vamos a tocar las primeras representaciones mentales, que están unidas especialmente a la imagen del otro, de la madre. Por eso los niños entran espontáneamente en los juegos presimbólicos de aparecer y desaparecer, de devoración» (Fernández, 2002, 436). Todos los juegos presimbólicos y el pensamiento del niño se articulan en esta dinámica del placer del alejamiento y acercamiento, de una forma armónica. Los juegos presimbólicos ayudan al niño a desarrollar la capacidad cognitiva y emocional de enfrentarse a la ausencia de sus padres, pudiendo ver según la manera como el niño desarrolla estos juegos, si las relaciones de apego con los padres están bien establecidas o si existen relaciones de dependencia (exceso de apego) o abandono (déficit de apego) (Ruiz de Velasco, 2002).

Técnicas:

Aparecer - desaparecer

Escaparse - ser atrapado

Perseguir - atrapar

Escondarse - ser encontrado

Llenar – vaciar

Devorar – ser devorado

«Todos los niños en todos los países del mundo, juegan a *escondarse* (es la seguridad de ser reencontrado) porque es poner al otro a prueba, es como si dijera «yo quiero existir en tu mirada y quiero la prueba de que existo en tu mirada». A veces contemplamos como para estar seguro de que lo encuentras, nos llama, deja alguna parte de su cuerpo a descubierto, se mueve tras las cortinas, etc» (Fernández, 2002, 436).

Para Sánchez, a través de los juegos de *persecución* y búsqueda, los niños «aprenden a desarrollar su capacidad de control e inhibición del movimiento, desarrollan la atención, la motricidad, la comunicación y la construcción de imágenes de representación mental» (Sánchez, 2002, 288), imagen que sustituye a la persona u objeto cuando desaparece.

Los juegos relacionales, como el *acercarse* y el *alejarse*, el *esconderse* y *mostrarse*, *agarrarse* y *soltarse*, el juego del «*cucu*»... refuerzan el apego madre-bebé. Para Rodríguez (2004), si el niño sufre o se defiende contra las angustias de la muerte, de abandono o de intrusión, hay que empezar por juegos muy sencillos, como los que establece un bebé con su madre durante los primeros meses de vida. En todo este tipo de juegos (alejarse, dejarse coger...) a la vez de procurar bienestar se aseguran uno de la presencia del otro (madre-hijo), su disponibilidad, y a la larga con la repetición de juego una y mil veces, tener confianza en el objeto (psicoterapeuta). Después están los juegos con cosas intermediarias, donde el terapeuta no debe cansarse de recoger pelotas, cubos, pera devolvérselos al niño y que éste vuelva a tirarlos de nuevo.

Angustias asociadas:

«*Angustia de despellejamiento*»

3.3.1.4.- Juegos de maternaje

Remiten a la función de contención, seguridad, reconocimiento, el establecimiento de unos vínculos que facilitan el cambio hacia la instalación autónoma del sujeto. Son juegos de relación con el adulto y de contacto corporal. Los observamos cuando la unidad somatopsíquica está muy fragilizada y existe una fuerte relación transferencial con el adulto (sobre todo en los casos de ayuda terapéutica) (Fernández, 2002).

Técnicas:

Masajes.

Manipulaciones o presiones.

Envolver en telas: esta técnica favorece las sensaciones de globalidad, de unificación, y los recuerdos de transformación vividos en la relación primaria. Hay niños que buscan esta sensación por sí mismos y observamos cómo se arropan con las telas o se construyen una camita en la que se tapan para conseguir un estado de calma.

Llevar en brazos: Momentos seleccionados puntualmente, en las situaciones de miedo, inseguridad y cargados de mucha emoción.

Situaríamos también como estrategias de maternaje, los *contactos piel a piel*. «Si los contactos piel a piel son los cimientos indispensables de la evolución de la función tónica (por una parte porque estimulan las reacciones tónicas y por otra porque contienen la prueba de una envoltura corporal), no resumen las configuraciones del diálogo tónico en las interacciones terapéuticas. No tocar un niño que experimenta el rechazo en todo su cuerpo, es también diálogo tónico: decodificar las expresiones corporales, las variaciones tónicas, la movilidad ocular, el ritmo respiratorio, en emociones» (Gauberti, 1993, 41).

Todas estas técnicas despiertan emociones profundas y son momentos en los que hay que cuidar el *lenguaje*, *la palabra*, y especialmente en *tono de voz*, ya que «han de ser significativos para el niño, para que le ayude a elaborar su emoción y a facilitar su reconocimiento, su identidad» (Fernández, 2002, 437)

En relación con el *masaje*, dado que, tal como hemos mencionado más arriba, el tacto es un sentido muy desarrollado en el niño pequeño, éste es una buena técnica de intervención en relación con la totalidad corporal, especialmente cuando va acompañado de emoción. Ayuda a la vivencia del EC, interviniendo a través de los distintos tipos de sensibilidad. En este sentido, es importante estar atento a las zonas donde el niño dice que le duele, ya que normalmente estas zonas corporales son las menos investidas en su primera relación y al reenviarle sensaciones placenteras se facilita la reconstrucción de su unidad. El masaje permite también reactualizar el diálogo tónico, favoreciendo al mismo tiempo el proceso de fusión (afecto, calor...) y la separación del adulto. En este sentido, el masaje permite una transformación mutua del niño y el psicomotricista, ajustando sus tensiones tónicas, a través de un proceso de escucha del niño y de disponibilidad por parte del adulto. Para Schneider (1991) el masaje infantil facilita los vínculos afectivos, porque incluye los elementos principales para establecerlos: contacto con la mirada, contacto piel a piel, sonrisa, sonidos, abrazos, caricias, olor, respuesta a los estímulos e interacción.

Angustias asociadas:

«*Angustia de falta de límites*»: «Salir de este mundo fluido supone haber podido experimentar un límite, lo que puede producirse en una relación emocional intensa con el terapeuta, a través de sensaciones corporales como contactos, presiones, estiramientos, el peso, el calor, masajes, manipulaciones...» (Aucouturier, 2004, 43)

«*Angustia de despellejamiento*»

Todos estos *juegos arcaicos* (de oposición-destrucción, tónico-emocionales, pre-simbólicos y de maternaje) son los que normalmente hace la mamá con el bebé, produciéndole un enorme placer y dando lugar a un diálogo tónico entre ambos. Desde la atención precoz y la terapia psicomotriz intentamos reintroducir estos juegos, para reinstaurar este placer en el niño o instaurarlo por primera vez.

3.3.2.- Juegos sensoriomotrices

«Es la plataforma en el proceso hacia la conciencia de un cuerpo con unas competencias funcionales e instrumentales y también con unos límites y unas carencias» (Rota, 1996, 8). Son situaciones que van a permitir vivir al niño variaciones tónicas, sensoriales y emocionales para ir a la conquista de la reunificación somatopsíquica. Estos juegos los mencionamos aquí puesto que en todos ellos el tono muscular tiene un papel relevante, pero no tienen ya las resonancias emocionales profundas de los juegos arcaicos. Por ello, como facilitadores del establecimiento del diálogo tónico entre el niño y el psicomotricista, especialmente en atención temprana, destacamos los primeros.

Técnicas:

Todas las producciones motrices que se forma intencional se producen en un espacio organizado en tres dimensiones:

Saltos en profundidad, caídas en profundidad, trepar, rodar, carreras, arrastrarse, rodamientos, juegos de precisión, etc.

Angustia asociada

«*Angustia del hemicuerpo*»

Todas las actividades, técnicas o juegos vistos hasta aquí nos orientan sobre diferentes tipos de intervención que podemos proponer en atención temprana y terapia psicomotriz. Ahora bien, es necesario ir con precaución puesto que, como hemos visto, son actividades que conectan con los aspectos más arcaicos del sujeto, lo cual en algunos casos puede provocar la reactivación de sus angustias y defensas.

4.- LA FORMACIÓN PERSONAL Y LAS ACTITUDES NECESARIAS PARA LA INTERVENCIÓN A TRAVÉS DEL DIÁLOGO TÓNICO

El recorrido hacia la construcción de su propia identidad por parte del niño puede ser favorecido por el psicomotricista a través de las actividades que hemos mencionado en el apartado anterior. Ello requiere que éste pase por un proceso de formación personal que le permita desarrollar las actitudes necesarias para poder acompañar al niño en sus vivencias, afectos y deseo.

Vamos a detenernos a continuación en las actitudes que nos parecen fundamentales en el trabajo del psicomotricista para favorecer el establecimiento del diálogo tónico, agrupándolas en estos 3 grandes bloques y mencionando sólo los aspectos directamente vinculados al tema de este artículo (para ampliación, ver Camps y García Olalla, 2004 y Camps, 2005):

- 1) Capacidad de escucha
- 2) Disponibilidad
- 3) Contención

4.1.- Capacidad de escucha

En este bloque vamos a referirnos a la capacidad de *escucha* del otro y de sí mismo y a la *empatía tónica*.

La *escucha* se refiere a la capacidad de descentrarse hacia el niño, de observar su expresividad psicomotriz, y a partir de aquí, intervenir de forma ajustada a su expresión, necesidad y momento evolutivo. Se trata de una escucha cercana al niño, que nos permitirá estar más próximos a su inconsciente, pero con cierta distancia para no ser invadidos por su emoción, ni invadirle o fusionarnos con él.

En relación con la intervención a través del diálogo tónico, va a ser importante *observar el tono del niño*: Ser capaz de captar cómo es su tono: la adecuación del tono a la actividad (hipertonía- hipotonía), su distribución en las zonas corporales (lado derecho- izquierdo, zona alta- baja, extremidades, etc). También observar su gestualidad: inhibición, pobreza, etc. La vivencia tónica va a favorecer la construcción de una determinada imagen corporal, «una imagen integrada, plena o una imagen con faltas, con zonas relegadas o exageradas, y ésta será la imagen que proyecte al exterior en sus acciones y en sus representaciones» (García Olalla, 2000, 13). La función del terapeuta será dar sentido a las reacciones tónicas, recibir las con los componentes afectivos, para que lo corporal se convierta en un espacio y canal de comunicación. (Gauberti, 1993).

El psicomotricista podrá detectar una hipertonía o hipotonía y deberá ajustar su intervención. Así, con un *niño hipertónico*, las rupturas de ritmo, los desplazamientos, los contactos directos, deben reducirse en un primer momento debido a la hipersensibilidad a las excitaciones y a la alteración de los mecanismos de defensa, proponiendo contactos caracterizados por la estabilidad del fondo tónico y la cohe-

rencia de las tensiones, también las miradas a distancia, etc. Por el contrario, con un *niño hipotónico* lo esencial será comprender el signo más ínfimo de tensión hacia el cuerpo del otro o hacia un objeto, para construir alrededor de ese núcleo más duro una red de tensiones más amplias y más extensas que formarán la integración de un dentro del cuerpo más consistente. (Gauberti, 1993)

Al hablar de la escucha, debemos referirnos también a la *autoescucha* del psicomotricista, a su capacidad para ser consciente de su actitud a lo largo de la sesión, de su disponibilidad corporal, de sus cambios y transformaciones tónicas y emocionales: ¿Qué me está pasando a mí con este niño....? Poder responder a esta pregunta me permitirá situarme en la distancia necesaria para poder ajustarme a la demanda del niño. De ahí la importancia de la formación personal.

Por otro lado, la actitud de *empatía* implica aprender a hacer una lectura tónica del cuerpo del niño (su postura, su mirada, sus gestos, su voz) y observar su expresividad psicomotriz, lo cual permitirá captar la demanda consciente o inconsciente del niño, dar sentido a su acción y aportar una respuesta tónica ajustada a su demanda (Camps y García Olalla, 2004). La empatía tónica requiere un ajuste muy profundo a nivel tónico: ajuste recíproco del tono en una relación estrecha en la que el tono se convierte en medio de relación y comunicación, igual que entre la mamá y el bebé. Progresivamente esta relación deja de ser tan estrecha produciéndose un ajuste a distancia, donde el tono se percibe a través de la mirada, la voz, los gestos, las posturas. (Sánchez y Llorca, 2001). Aquí aparece también la importancia de la *espera*, ser capaz de no anticipar ni interrumpir la acción del niño.

Aucouturier se refiere al respeto, acogida, escucha y comprensión del niño, como «*actitud de acogida empática*». En terapia psicomotriz, el psicomotricista se implica corporalmente, movilizándolo su estructura tónico-afectiva con la de los niños. «Esta movilización vivida con placer produce fuertes *resonancias tónico-emocionales recíprocas* que harán emerger en los niños representaciones de su historia afectiva..., que progresivamente dejarán paso a la expresión de los fantasmas originarios por medio de los juegos de aseguración profunda»... Sin embargo,... las resonancias tónico-emocionales, aunque sean recíprocas, no pueden ser idénticas en los niños y el psicomotricista, ya que en este último deben tener un carácter empático». (Aucouturier, 2004, 229)

Para Aucouturier (2004), la capacidad empática exige tener cierta claridad sobre la propia historia afectiva. Las *resonancias tónico emocionales recíprocas empáticas*, requieren, por parte del psicomotricista, la capacidad de sentir sus mínimas transformaciones tónicas y emocionales en su interacción. Para este autor, será necesaria cierta capacidad de escucha de sí mismo para descubrir rápidamente las resistencias o la insistencia en repetir determinadas situaciones de placer o displacer.

4.2.- Disponibilidad

El acuerdo tónico entre las dos personas, implica que el psicomotricista tenga disponibilidad corporal para poder dar una respuesta ajustada al niño, conectando lo tónico-afectivo (Llorca y Vega, 1998). La disponibilidad va a ser especialmente importante para la instauración de un diálogo tónico entre el niño y el psicomotricista. «El punto crítico en la intervención del psicomotricista estriba en la calidad de la acogida, en lo ajustado de la respuesta tónica, gestual y postural» (Aucouturier, 1985, 63).

La disponibilidad del psicomotricista va a manifestarse a nivel intelectual, afectivo y corporal. Aquí haremos referencia al tono y a la postura, pero también a otros *mediadores de comunicación*, a partir de los cuales el niño podrá sentir su disponibilidad, como son: el gesto, la mímica, la voz y la mirada (ver Sánchez y Llorca, 2001). Podríamos añadir, además, el tacto.

La disponibilidad va a manifestarse mediante distintas estrategias durante la intervención psicomotriz, entre las cuales destacamos la capacidad de *transformación* del psicomotricista y de actuar como *espejo*.

Al igual que ocurre para el establecimiento del diálogo tónico entre la mamá y el bebé y cómo éste afecta a la construcción de la totalidad corporal; en la instauración del diálogo tónico entre el psicomotricista y el sujeto con el que trabajamos, es importante que el psicomotricista sea modificable, *transformable* a nivel tónico-emocional y también a nivel motor y postural, pero a condición de transformarse sin ser destruido. Tal como hemos visto al hacer la descripción del diálogo tónico, es el placer de la transformación de la mamá y el niño lo que garantiza la precocidad del proceso de individualización y este proceso está condicionado a que el mundo exterior del niño se deje transformar, sea un entorno maleable y transformable. Eso va a ser necesario también en relación al psicomotricista y las personas que tienen una relación vinculante con el niño.

Esta capacidad de transformación o de «*medium maleable*» (Rousillon, 1991; Rodríguez, 2004), debe reunir las características siguientes: ser indestructible (encajar la agresividad del niño sin dejarse destruir), ser muy sensible (sentir las variaciones afectivas del niño), ser transformable (poder tomar los diferentes roles, formas... que el niño pide como réplica a sus deseos), estar disponible incondicionalmente (presencia y generosidad), estar siempre vivo (sobrevivir a los ataques del niño y estar atento a sus diferentes movimientos).

Por otra parte, desde este lugar de disimetría, la posición del psicomotricista es la de un acompañante que contiene, responde e interroga al sujeto, pero también que opera al modo de un *espejo* en el que el otro puede ver reflejados sus deseos, aspiraciones y los obstáculos con los que se encuentra interna y externamente en sus relaciones consigo mismo y con el entorno; y que le dificultan la satisfacción de los mismos. (Camps y Tomás, 2003).

4.3.- Contención

La capacidad de contención es también importante para el establecimiento del diálogo tónico entre el niño y el psicomotricista. Se manifiesta en una doble función: por una parte, *acoger y securizar* al niño (*entorno maternante*, para Aucouturier); por otra, poner *límites claros* y actuar con firmeza, como *figura de ley* en la sala (*autoridad estructurante*, para Aucouturier). (ver Aucouturier, 1995, 1997). La actuación del psicomotricista como figura de ley debe inscribirse siempre como una ley que asegure al niño física y psíquicamente y garantice su libertad.

Al hablar del diálogo tónico y de las angustias arcaicas hemos visto que los momentos de frustración son también necesarios para el niño. La *frustración* y la aparición de las angustias son necesarias para la evolución psicológica del niño, ya que le marcan los límites y le ayudan a aprender a tolerar la frustración, pero además posibilitan que el niño busque sus propios recursos para compensar la angustia a

través de las transformaciones de su cuerpo, lo cual le ayuda a iniciarse en los procesos de representación psíquica del otro.

Se trata de una «ley frustración», que se articula con el deseo del niño y no de una «ley represión», que ignora ese deseo (Camps y García Olalla, 2004). Una ley frustración que introduce unos límites (unos espacios, tiempos, normas...), a pesar de la permisividad de la sala, y permite que emerja el deseo, como motor del crecimiento. El adulto no se puede transformar siempre al antojo del niño, el niño necesita cierta permanencia. Por otra parte, ante el otro que frustra, en la sala, hay la posibilidad de responderle sin culpa, existe la oportunidad de expresarse de otra manera y, por eso, muchas veces, ante la ruptura, aparece la destrucción, o la agresión simbólica. Es necesario estar muy atentos en estas situaciones angustiosas para el niño. Para que la angustia se transforme, ésta tiene que darse en un clima de seguridad que pueda contenerla.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Ajuriaguerra, J. (1993) Ontogénesis de la postura. Yo y el Otro, *Psicomotricidad. Revista de estudios y experiencias*, 45, 19-20.

Aucouturier, B. (1990) Teoría de la práctica psicomotriz. *Cuadernos de psicomotricidad*, 9.

Aucouturier, B. (1995) *La ayuda psicomotriz en la educación especial*. En: *Actas XII Jornadas de Práctica Psicomotriz: La ayuda psicomotriz*. Barcelona: Escuela Municipal de Expresión y Psicomotricidad.

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

Aucouturier, B. (2001) Perturbaciones psicomotrices. *Conferencia* impartida en el Departamento de Psicología (Postgrado «Intervención psicomotriz en clínica y aprendizaje»). Universidad Rovira i Virgili. Tarragona, Marzo. (no publicada)

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

Camps, C. y García Olalla, L. (2004) La formación personal del psicomotricista como proceso de cambio y transformación. *Entre Líneas*, 16, pp. 7 a 20.

Camps, C. y Tomás, I. (2003) Manifestaciones de la transferencia, en la intervención psicomotriz. En: *Actas II Congreso Estatal de Psicomotricidad*, (pp. 91-102). Madrid: Indivisa.

Camps, C. (2005) La observación de la intervención del psicomotricista: actitudes y manifestaciones de la transferencia. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 19, pp. 27-52

Cerenini, G. (2001) La psicomotricidad en terapia. En: *Desarrollo e intervención psicomotriz. Actas I Congreso Estatal de Psicomotricidad*, (pp. 39-43). Barcelona: FAPEe.

Contant, M. y Calza, A. (1991) *La unidad psicosomática en psicomotricidad*. Barcelona: Masson.

- Fernández, A. (2001) *Mas allá de las palabras*. En: *Desarrollo e intervención psicomotriz*. Actas I Congreso Estatal de Psicomotricidad. (pp. 211-215) Barcelona: FA-Pee.
- Fernández, A. (2002) La Práctica Psicomotriz de B. Aucouturier. En M. Llorca y otros (eds): *La Práctica psicomotriz: una propuesta educativa mediante el cuerpo y el movimiento*. (pp. 423 a 442) Málaga: Aljibe.
- García Olalla, L. (2000) La observación psicomotriz: transformar la experiencia compartida en comprensión. Propuestas para un análisis interactivo. *Entre Líneas*, 7, pp. 10 a 14.
- Gauberti, M. (1993) *Mère- enfant: à corps et à vie*. Paris: Masson.
- Lapierre, A. (1997) *Psicoanálisis y análisis corporal de la relación*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Llorca, M. y Vega, A. (1998) *Psicomotricidad y globalización del currículum de educación infantil*. Málaga: Aljibe.
- Mila, J. (2002) La construcción del cuerpo del psicomotricista. En M. Llorca y otros (eds): *La Práctica psicomotriz: una propuesta educativa mediante el cuerpo y el movimiento*. (pp. 181 a 194) Málaga: Aljibe.
- Rodríguez, R. (2004) *Terapia psicomotriz infantil*. Madrid: CIE.
- Rota, J. (1996) Marco específico de la práctica psicomotriz. *Entrelíneas*, nº 5, pp. 6-8.
- Tustin, F. (1992) *El cascarón protector en niños y adultos*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Roussillon, R. (1991) *Paradoxes et situations limites de la psychanalyse*. Paris: PUF
- Ruiz de Velasco, A. (2002) La unión- separación, un proceso clave en la construcción de la identidad. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*. 8, pp. 39-50
- Sánchez, J. (2002): El desarrollo psicomotor (pp. 275 a 298). En Llorca y otros: *La Práctica psicomotriz: una propuesta educativa mediante el cuerpo y el movimiento*. Málaga: Aljibe.
- Schneider, Mc. (1991). *Masaje infantil. Guía práctica para la madre y el padre*. Barcelona: Medici.
- Wallon, H. (1989) *Psicología del niño*. Madrid: Pablo del Río.
- Winnicott, D.W. (1971) *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.
- Winnicott, D.W. (1993) *Los bebés y sus madres. El primer diálogo*. Barcelona: Paidós. (2ª edición).

RESUMEN:

Describimos cómo se produce el diálogo tónico entre el bebé y la mamá, a partir de la satisfacción de las necesidades del niño, y los procesos de transformación recíproca que acompañan dicho proceso. Ello permitirá al niño diferenciarse y construir su propia identidad. Vemos también qué pasa cuando ese proceso no permite acceder a la propia identidad, refiriéndonos en ese caso a la aparición de las angustias arcaicas. El diálogo tónico va a ser el eje principal en la intervención del psicomotricista en atención temprana y terapia psicomotriz. A partir de los objetivos y las condiciones del diálogo tónico como técnica de intervención, desarrollamos las actividades y juegos psicomotrices que lo favorecen: juegos de oposición, tónico-emocionales, pre-simbólicos, de maternaje y sensoriomotrices. Finalmente, nos referimos a las actitudes del psicomotricista que permiten el establecimiento del diálogo tónico entre él y el niño: capacidad de escucha, disponibilidad corporal y contención.

PALABRAS CLAVE:

Diálogo tónico, terapia psicomotriz, angustias arcaicas, juegos arcaicos, identidad personal.

ABSTRACT:

We describe how the tonic dialogue is produced between baby and mother, based on the satisfaction of the child's needs and the reciprocal transformation processes that accompany this process. This will allow the child to differentiate and construct its own identity. We also see what happens when this process does not allow the child access to its own identity, referring in this case to the appearance of archaic anxieties. The tone dialogue will form the core of the psychomotor therapist's intervention in early care and psychomotor therapy. Based on the objectives and conditions of the tone dialogue as an intervention technique, we develop psychomotor activities and games that encourage: opposition, tone-emotion, pre-symbolic, mothering and sensory-motor games. Finally, we refer to the attitudes of the psychomotor therapist that allow the establishing of the tonic dialogue between him or her and the child: listening ability, body availability and containment.

KEYWORDS:

Tone dialogue, psychomotor therapy, archaic anxieties, archaic games, personal identity.

DATOS DE LA AUTORA:

Cori Camps Llauredó es Licenciada y Doctora en Psicología, profesora Titular de Universidad del Departamento de Psicología, de la Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología (Universidad Rovira i Virgili, Tarragona (España)). Imparte asignaturas vinculadas a la Psicomotricidad desde el año 1983. Actualmente imparte en el plan de estudios de Psicología: «Desarrollo psicomotor» (asignatura obligatoria del

plan de estudios) e «Intervención psicomotriz» (asignatura optativa). Es codirectora del Postgrado «Intervención Psicomotriz en clínica y aprendizaje» y del Máster en «Terapia Psicomotriz». Desde el año 2001 ejerce como Decana de la Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología. Tiene diversos artículos, capítulos de libro, ponencias y comunicaciones a Congresos, vinculados a la psicomotricidad. Coordina el grupo de investigación de la Universidad Rovira i Virgili: «Desarrollo psicológico e intervención psicomotriz».



Aprender el cuerpo cuanto antes: la atención psicomotriz temprana

To learn the body as soon as possible: the early psychomotor attention

Miguel Llorca Llinares

INTRODUCCIÓN

Desde marzo de 2005 venimos desarrollando, en la Unidad de Neonatología del Hospital Universitario de Canarias (Tenerife), un proyecto de investigación con bebés prematuros en situación de riesgo neurológico, aquellos que en el momento de nacer pesan menos de 1500 gramos y cuya edad gestacional suele ser inferior a las 32 semanas. Es un proyecto financiado por la Fundación Canaria de Investigación y Salud (FUNCIS) que hemos denominado Amanda en agradecimiento a la niña que nos incitó a interesarnos por este tema y pretende identificar y dar respuesta a las necesidades del bebé desde un enfoque interdisciplinario, lo que implica para nosotros como psicomotricistas situarnos en la dinámica de las relaciones primarias para prevenir posibles dificultades en la construcción de su identidad personal. Acercarnos al bebé prematuro supone iniciarnos en los primeros intercambios comunicativos, en las modulaciones tónicas, tratando de comprender la expresividad psicomotriz del bebé y cómo se va desarrollando mediante la vía corporal.

De los cero a los tres años el bebé ha de realizar una construcción de su propia imagen, para ello ha de diferenciar lo interno de lo externo, el yo del no yo y del otro (Fernández, 2002). El niño aprende de su cuerpo, en su cuerpo, al mismo tiempo que va elaborando una imagen del otro, de sus relaciones con los otros, que también se graban en su cuerpo proyectando todas estas vivencias y experiencias en conocimiento y uso que va a hacer del espacio y de los objetos.

Cuando nace un bebé con afectación en su maduración, hay una menor y en ocasiones escasa reacción a las diversas manifestaciones que vienen de su entorno, empobreciéndose la interacción con su figura de apego y el establecimiento del vínculo fusional. Las experiencias de placer y displacer pueden ser más escasas o incluso quedar más desdibujadas al no ser conscientes del dentro y del fuera, del yo y del otro. A veces, las peculiaridades del nacimiento, como en el caso de bebés prematuros de alto riesgo, provocan situaciones de separación, donde se empobrecen aún más las potencialidades que el niño tiene en su nacimiento para relacionarse con el otro y aprender en una dinámica relacional con sus figuras de apego.

La posibilidad del adulto para responder adecuadamente a las demandas del niño desde el momento del nacimiento se ve sesgada por las limitaciones que imponen

los recursos hospitalarios necesarios para poder seguir viviendo y por la angustia que tiene la familia ante la posibilidad de muerte y enfermedad del niño, la larga hospitalización y las múltiples dudas que requieren de un tiempo para asimilar y hacer propias las pautas que le ofrecen familiares y profesionales.

Esta situación, junto a las dificultades del niño para emitir señales claras de demanda, ocasiona un substrato empobrecido sobre el que poder elaborar la dificultosa formación de la identidad. Es difícil ante esta situación permanecer en una relación fusional en la que prime el placer, la empatía, y el dejarse fluir por los sentimientos hacia el niño, sin los miedos, las dudas, las culpas. Los recuerdos y las experiencias de placer se ven mermadas por el estrés de los padres, así como por la dificultad del niño para integrar las diferentes vivencias.

La dificultad o la lentitud en construir una imagen de sí mismo, cargada de experiencias placenteras en sus posibilidades motrices e interactivas, se ve influenciada por las experiencias de dolor, de pérdida, de angustia, que viven en su propio cuerpo, a veces muy deteriorado y enfermo, así como por las emociones y los sentimientos de los otros, que dejan huellas inconscientes en el niño de sus propios temores y dificultades.

Procuraremos con nuestra intervención que estas huellas de displacer se atenúen mediante experiencias de placer que posibiliten el movimiento para encontrar al otro, para satisfacer sus necesidades mediante el otro y poderse separar posteriormente, ejerciendo la pulsión de dominio.

LA ATENCIÓN TEMPRANA DESDE LA ÓPTICA PSICOMOTRIZ

El concepto de Atención Temprana ha ido variando a lo largo de los años desde los planteamientos más tradicionales de la «Estimulación Precoz» vinculados al paradigma conductista y entendida como *«Forma de tratamiento que se debe aplicar durante los primeros años de la vida, para potenciar al máximo tanto las posibilidades físicas como las intelectuales del niño»* (Villa Elízaga, 1976) hasta los planteamientos actuales recogidos en el Libro Blanco de Atención Temprana como *«Conjunto de intervenciones dirigidas a la población infantil de cero-seis años, a la familia y al entorno, que tienen por objetivo dar respuesta lo más pronto posible a las necesidades transitorias o permanentes que presentan los niños con trastornos en su desarrollo, o que tienen el riesgo de padecerlos. Estas intervenciones, que deben considerar la globalidad del niño, han de ser planificadas por un equipo de orientación interdisciplinar o transdisciplinar»* (Libro Blanco, 2000, 13).

Situarnos en estos planteamientos actuales nos permite desarrollar nuestro proyecto de investigación en estrecha colaboración con el equipo médico que atiende al recién nacido y con la familia, propiciando un abordaje global del niño vinculado al concepto de psicomotricidad. Ya no se trata de una intervención basada en el entrenamiento de habilidades a veces muy descontextualizadas, que nada tenían que ver con el interés del niño, con su entorno o con sus mejores horas de rendimiento, sino que, en virtud del enfoque constructivista, se intenta que el aprendizaje, en cualquier edad, sea significativo y funcional, situándonos en el proceso de establecimiento de los vínculos, centrándonos fundamentalmente en la dinámica relacional y la toma de conciencia de la totalidad corporal, mediante experiencias de placer como base para el desarrollo de los hitos evolutivos (Llorca y Sánchez, 2003).

LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PERSONAL

La primera construcción de la conciencia es el Yo Corporal y luego vendrá la Identidad Personal con la posibilidad de contestarnos a la pregunta ¿quién soy yo? Esta capacidad para sentir y pensar va a necesitar de otras personas, que desempeñan una función de maternaje, con las que nos vinculamos para sobrevivir y para que nos ayude a descubrir el mundo, pudiendo de esta forma diferenciarnos y adquirir nuestra propia identidad.

En una charla radiofónica que Winnicott (1990) dirige a las madres, describe muy claramente la secuencia natural de la relación del bebé con el mundo, lo que nos ayuda a reflexionar sobre la forma de sostenerlos procurando sensaciones agradables que le ayuden a descubrir su propio cuerpo en relación con el entorno.

En una primera etapa el bebé es una criatura viva y autocontenida, y sin embargo, rodeada de espacio, no conoce nada, excepto a sí mismo. Vive en estado de indiferenciación sin tener conciencia de sus propios límites corporales, pero manifiesta pautas de conductas de apego (Bowlby, 1998) como la succión, el aferramiento que le permite apoyar su peso y ajustarse para ser sostenido, el seguimiento, el llanto y la sonrisa, lo que propicia una respuesta de su entorno materno que le sostiene y contiene afectiva y físicamente.

En una segunda etapa, el bebé mueve un codo, una rodilla, o se estira un poco. Ha atravesado el espacio, ha sorprendido al medio y empieza a disfrutar de las posibilidades de su propio movimiento. La madre alienta y favorece estas posibilidades de movimiento mediante el contacto y el refuerzo social que supone su tono de voz y sus expresiones faciales.

En una tercera etapa es el medio el que sorprende al niño mediante un estímulo que le sobresalta y genera una reacción de movimiento que irá regulando poco a poco para poderse apropiar de ese medio, siendo la madre nuevamente la encargada de despertar el interés por los estímulos externos.

Así pues, primero el niño autocontenido está en el espacio que existe entre él y el mundo; luego el niño sorprende al mundo, y por último, el mundo sorprende al niño.

Winnicott nos transmite el mensaje de que observemos esta secuencia natural y de la forma en que la madre responde espontáneamente para que, desde la modestia y no desde la prepotencia profesional, introduzcamos estas pautas de comportamiento en nuestra intervención y fomentemos la confianza de la madre en sí misma y en su capacidad de ayuda al bebé a lo largo del complejo pero natural proceso de desarrollo, desde la completa dependencia de la madre e identificación con ella hasta la autonomía.

La observación de las diferentes etapas en la relación del bebé con el mundo deja claramente definidas las funciones de la madre como sostén, manejo y presentación de objetos (Winnicott, 1990) y hace evidente la necesidad de esa figura materna para que el niño construya su propia identidad a partir de la capacidad de sentir junto al otro, que le facilita el acceso al movimiento y a la capacidad de pensar.

Un sostén y manejo adecuado facilitan los procesos madurativos por lo que, si bien la incubadora resulta adecuada para el desarrollo físico del bebé prematuro ésta no

debe suponer un obstáculo para su desarrollo personal, mediante la relación corporal con el otro que le facilita el reconocimiento de sí mismo, a la vez que favorece la plasticidad cerebral desde el placer de actuar que pone en funcionamiento todos los centros nerviosos, desde los más arcaicos a los más evolucionados, como parte de los procesos de asociación neuropsicológicos (Aucouturier, 2006). A mayor cantidad de experiencias placenteras mayor posibilidad de abrirse al mundo y de desarrollar su identidad personal.

LA INTERVENCIÓN DEL PSICOMOTRICISTA

Intentaremos contar en esta presentación, brevemente puesto que ya ha sido comentada en otras ocasiones (Llorca y Sánchez, 2005; Llorca, 2006), la intervención realizada en el entorno hospitalario y lo que hemos ido aprendiendo gracias a Amanda.

El niño prematuro vive durante un tiempo en una incubadora y si bien tiene resueltas todas sus necesidades físicas, ve reducidas notablemente las posibilidades para crear vínculos afectivos. Las posibilidades de ser sostenido de forma placentera son escasas y habitualmente el contacto con el otro suele ser una manipulación molesta o dolorosa para resolver los imprevistos o necesidades de control que conlleva la hospitalización en situaciones de riesgo. La dedicación, implicación y trato del personal sanitario es muy profesional e incuestionable, aunque en ocasiones por falta de personal y el estrés que supone trabajar en una unidad de neonatología, no se permite la contención afectiva que procura la función maternante.

En el Proyecto Amanda tratamos de realizar esa función maternante, máxime cuando en muchas ocasiones, por rigidez en el horario de visitas o por cuestiones personales, el padre y la madre no pueden permanecer mucho tiempo junto al bebé. Nuestra intervención en esta primera etapa (Winnicott, 1990) va dirigida fundamentalmente a dar la contención física y afectiva mediante el contacto de nuestras manos con todo su cuerpo, un intento de poner límites a ese cuerpo que tiene limitaciones para ser sostenido. Pensamos que el bebé se siente desprotegido en la incubadora, aunque esta permanezca caliente, el nido de sábanas no puede sustituir las sensaciones que propicia el contacto corporal.

Si la especie humana nace predeterminada para mostrar mayor interés hacia las personas que hacia los objetos, lo que ha dado en llamarse intersubjetividad primaria (Trevarthen, 1980), y orientada hacia la búsqueda de placer, procuraremos que nos asocien con las personas, que como las del entorno maternante, nos van a procurar sensaciones agradables, para lo cual es necesario que agudicemos nuestra capacidad de escucha e interpretar los primeros signos de expresividad del bebé manifestada por su tono, sus movimientos o su mímica facial.

Como paso previo al contacto corporal, procurando no ser muy invasivos, solicitamos permiso para introducir nuestras manos en la incubadora mediante suaves golpes que se intentan acompasar a su ritmo respiratorio y observamos si hay algún tipo de respuesta, esperamos y abrimos para presentarnos mediante la voz, le saludamos por su nombre y decimos el nuestro, hablándole muy suavemente. Sabemos que el oído es uno de los sentidos que se encuentra desarrollado desde el periodo prenatal y pensamos que esta forma de entrar en relación puede asociarse como preludio del encuentro piel a piel con sensaciones agradables. También solemos utilizar la música, cuando las condiciones nos lo permiten, como forma de

conseguir un ambiente placentero que le ayude a tranquilizarse, procurando poner la música en diferentes momentos del día para descansar.

La evolución del bebé nos irá marcando las posibilidades de modificar su postura con pequeños balanceos que conducen a los medios giros que nos permiten acceder al contacto con la columna vertebral y propiciar la toma de conciencia de su límite posterior, el contacto con la zona dura (Tustin, 1996) que protege a la formación primitiva de nuestra estructura psíquica, lo que Lapierre (1994) denomina cerebro reptil. La tonificación de la columna vertebral desde la zona cervical es la que con posterioridad permitirá el control de la posición vertical, desde el sostenimiento de la cabeza, el control del tronco o la bipedestación (Sánchez, 2002).

Permanecemos atentos a la respuesta del bebé ante nuestro contacto y si no presentan signos de estrés nos animamos a ofrecer estimulación vestibular, moviendo su cuerpo con pequeños giros y balanceos, o pequeños cambios posturales con la intención de propiciarle sensaciones semejantes a las que podía percibir dentro del útero o a las de ser cogido en brazos, cosa que no podemos hacer en ese momento por las limitaciones de la incubadora.

En esta etapa, todavía, el bebé no es capaz de controlar mínimamente sus movimientos, actúa de forma automática y si hay algo que resulta desagradable responde con un espasmo, lo que nos indica que debemos actuar más suavemente y más lentamente para conseguir regular su tono. De nuestra capacidad de ajuste a las demandas placenteras del niño dependerá la capacidad para establecer posteriormente una inicial forma de comunicación a través del diálogo tónico.

Si existe acuerdo, puesto de manifiesto por la actitud del bebé, iniciamos el contacto con la parte delantera procurando, mediante contactos en las diferentes partes del cuerpo, incitar al movimiento y estiramiento de brazos y piernas, así como el descubrimiento de sus manos y boca.

A medida que el niño va evolucionando y requiere menos aparataje hospitalario podemos ponerlo boca abajo buscando una posición de descanso y hacerle sentir su espalda y facilitar el empuje con las plantas de los pies.

Cuando el bebé mejora en sus condiciones ya podemos aumentar los cambios posturales y permanecer más tiempo incorporado, buscando aumentar su movilidad y amplitud y estiramiento de miembros, y procurando mayor estimulación laberíntica iniciando la rotación de su cuerpo. Desde el momento en que es posible lo sostenemos en brazo fuera de la incubadora, lo que nos va a permitir la contención en nuestros brazos tanto en la posición horizontal como vertical que va a favorecer el placer del control cefálico y el encuentro con el rostro del adulto, con su mirada y su voz que trata de buscar.

Según el niño va tolerando la relación y puede permanecer breves periodos de tiempo fuera de la incubadora o en la cunita térmica, intensificamos las posibilidades de movimiento y el contacto corporal con el adulto, para ir introduciendo paulatinamente algunos objetos con sonidos agradables y colores llamativos, observando sus capacidades de orientación guiándole hacia la búsqueda de ese objeto externo, acercándole su mano para que sienta nuevas superficies y se sensibilice para desarrollar poco a poco la prensión.

A modo de guía orientativa, y aún corriendo el riesgo de ser muy simplista, recogemos en el cuadro que exponemos a continuación las sugerencias de la intervención

ajustada a las diferentes etapas, aunque insistiendo en que es la escucha del niño y la interpretación que hacemos de sus necesidades las que irán marcando las pautas de actuación.

Relación de los bebés con el mundo	
1ª Etapa.	Intervención del psicomotricista
Criatura viva y autocontenida. Rodeada de espacio. No conoce nada, excepto a sí mismo. Estado de indiferenciación. No conciencia de sus límites corporales. Manifiesta conductas de apego.	Presentación mediante el sonido y la voz. Contacto con sus pies. Contención: Límites laterales. Suaves balanceos y medios giros. Contacto con la zona dura.
2ª Etapa.	Intervención del psicomotricista
Atraviesa el espacio mediante el movimiento. Mueve un codo, una rodilla o se estira un poco.	Contacto con la zona blanda: movilizaciones y estiramientos. Desarrollo perceptivo-cognitivo: manos y boca. Incorporación del tronco. Posición de descanso en pronación. Empuje con las plantas de los pies. Giros contenidos en una tela: placer de rotar y sentir los arrastres
3ª Etapa.	Intervención del psicomotricista
El medio sorprende al niño mediante un estímulo externo y se genera movimiento.	Sostén en brazos horizontal y vertical. Ampliar las posibilidades de movimiento Encuentro con la mirada y la voz del adulto. Masajes suaves. Seguimiento de un objeto sonoro, luminoso o de colores llamativos. Estimulación laberíntica: en brazos y dentro de una tela.

Pensamos que puede verse tras la lectura del cuadro que nuestra intención es ofrecer una intervención que tenga en cuenta las funciones de sostén, manejo y presentación de objetos (Winnicott, 1990) en la relación con el bebé prematuro, basada en la relación empática a través del contacto corporal.

El niño prematuro en situación de riesgo neurológico tiene muy mermadas sus posibilidades de desarrollar pautas de conducta que contribuyan a forjar el apego. Debido a su inmadurez, en muchos de ellos no aparece el reflejo de succión, ni las conductas de seguimiento de un objeto o la utilización del llanto como llamada de atención, además no tiene la posibilidad de ser sostenido por un abrazo, ni de interactuar cara a cara con su madre.

Actuar desde este punto de partida, con una visión psicomotriz, nos lleva a la utilización de la relación corporal con el bebé para dar sostén y contención que facilite la toma de conciencia de su propio cuerpo mediante los toques, presiones y caricias por todo el cuerpo, los balanceos y movimientos suaves, los juegos corporales, el empleo de la voz, la mirada y la mímica para conseguir llamar su atención y seguimiento de objetos.

Esta forma de actuar debe estar basada en la escucha del niño y en la respuesta desde la forma más primitiva de comunicación entendida como diálogo tónico, aquel que surge sin necesidad de utilizar palabras, sino de la posibilidad de modular nuestro tono muscular para ajustarnos al del otro, la posibilidad de llegar al acuerdo a través de la respuesta adecuada a la necesidad planteada, mediante la facilitación de estímulos placenteros que dejan huellas asociadas a la experiencia de satisfacción (Camps, 2002), transmitiéndole al niño la sensación de omnipotencia, de que puede cambiar el mundo, ayudándole en el proceso de individualización, desde la vivencia de sensaciones y placeres parcelados al acceso progresivo de su unidad de placer que va a ser el origen de su continente psíquico que configura su totalidad corporal (Aucouturier, 1995; Camps, 2002; Rota, 2001; Winnicott, 1990).

Cuando el bebé prematuro es dado de alta médica y recupera la relación normalizada con su madre, ésta suele asumir rápidamente sus funciones con la sensibilidad necesaria para adaptarse incluso a un bebé difícil e imprevisible y hacer que éste evolucione de modo positivo. Nosotros intentamos que no se vea privado de esas sensaciones placenteras mientras vive en el hospital y luego le acompañaremos en el proceso de construcción de su identidad personal junto a sus padres.

El proyecto aún no está finalizado por lo que no podemos presentar resultados, ni conclusiones, solo hemos querido mostrar para la reflexión en común nuestra forma de actuar con los bebés prematuros, con la seguridad de que compartiendo opiniones todos podemos mejorar.

BIBLIOGRAFÍA:

Aucouturier, B. (1995): La ayuda psicomotriz en la educación especial. *Actas XII Jornadas de Práctica Psicomotriz: La ayuda psicomotriz*. Escuela Municipal de Expresión y Psicomotricidad. Barcelona.

Aucouturier, B. (2006): Del placer de jugar al placer de aprender. *Seminario sobre la práctica psicomotriz Aucouturier*. Inédito. Montcada i Reixac. Barcelona.

Bowlby, J. (1998): *El apego*. Paidós. Barcelona.

Camps, M. (2002): El esquema corporal. En Llorca, et al (Coord.): *La práctica psicomotriz: Una propuesta educativa mediante el cuerpo y el movimiento*. Aljibe. Málaga.

Fernández, A. (2002): La práctica psicomotriz de B. Aucouturier. En Llorca, et al (Coord.): *La práctica psicomotriz: Una propuesta educativa mediante el cuerpo y el movimiento*. Aljibe. Málaga.

- Grupo de Atención Temprana. (2000): *Libro Blanco de la Atención Temprana*. Real Patronato de Prevención y Atención a Personas con Minusvalía. Colec. Documentos 55/2000.
- Lapierre, A. (1974). *La reeducación física*. Vol. 1. Científico-Médica. Barcelona
- Llorca, M. (2006): Proyecto Amanda: Atención Temprana a bebés de bajo peso. *Actas VII Convención Iberoamericana de Estimulación y Psicomotricidad*. Vicerrectorado de Estudios y Postgrado. Univ. de Murcia.
- Llorca, M. y Sánchez, J. (2003): *Psicomotricidad y necesidades educativas especiales*. Aljibe. Málaga.
- Llorca, M. y Sánchez, J. (2005): Nacer antes de tiempo. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y técnicas corporales*, nº 19. Pp. 141-152.
- Sánchez, J. (2002): El desarrollo psicomotor. En Llorca, et al (Coord.): *La práctica psicomotriz: Una propuesta educativa mediante el cuerpo y el movimiento*. Aljibe. Málaga.
- Trevarthen, C. (1980): The foundations of intersubjectivity: Development of interpersonal and cooperative understanding in infants. En D.R. Olson (Ed.): *The social foundations of language and thought*. New York.
- Tustin, F. (1996): *Estados autísticos en los niños*. Paidós. Barcelona.
- Villa Elízaga, I. (1976): *Desarrollo y estimulación del niño durante sus tres primeros años de vida*. EUNSA. Pamplona.
- Winnicott, D.W. (1990): *Los bebés y sus madres*. Paidós. Barcelona.

RESUMEN:

Planteamos la Atención Temprana, desde una óptica psicomotriz, como ayuda a la construcción de la conciencia del Yo Corporal, paso previo a la construcción de la Identidad Personal. No se trata de una intervención basada en el entrenamiento de habilidades, sino que intentamos que el aprendizaje sea significativo y funcional, situándonos en el proceso de establecimiento de los vínculos, centrándonos fundamentalmente en la dinámica relacional y la toma de la conciencia de la totalidad corporal, mediante experiencias de placer como base para el desarrollo de los hitos evolutivos.

PALABRAS CLAVES:

Atención Temprana, Intervención Psicomotriz, Identidad Personal, Maternaje, Apego.

ABSTRACT:

We outline the Early Attention, from a psychomotor approach, as a help to the construction of the self-corporal conscience, a previous step to the construction of the Personal Identity. It is not about an intervention based on the training of abilities, but rather we try that the learning was significant and functional, locating us in the process of establishment of the bonds, centering us fundamentally in the relational dynamic and the taking of the conscience of the corporal entirety, by means of experiences of pleasure as a basis for the development of the developmental landmarks.

KEY WORDS:

Early Attention, Psychomotor Intervention, Personal Identity, Mothering, Attachment.

DATOS DEL AUTOR:

Miguel Llorca Llinares es profesor del Departamento de Didáctica e Investigación Educativa, en la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna (Tenerife).



Psicomotricidad y Educación Inclusiva

Psychomotricity and Inclusive Education

Pedro Pablo Berruezo Adelantado

Como consecuencia de mi interés actual por la inclusión educativa como la forma más conveniente de responder a la diversidad del alumnado en la escuela, y de manera particular a quienes presentan necesidades específicas de apoyo educativo (Berruezo, 2006), y con la experiencia y el conocimiento de la intervención psicomotriz como una vía óptima de abordar el desarrollo y la atención a las dificultades de aprendizaje, surge mi curiosidad por comparar ambas cosas -la educación inclusiva y la educación psicomotriz- intentando establecer puentes entre una y otra, ver si existen conexiones y si se pueden nutrir mutuamente.

La educación inclusiva es un planteamiento general de la educación que parte de un principio de no segregación de los alumnos con dificultades y pretende que todos, independientemente de sus posibilidades o sus conocimientos, trabajen junto a sus compañeros en el desarrollo de sus capacidades, al máximo nivel posible, fomentando la participación de todos y cada uno de ellos (Arnaiz, 2003; Stainback y Stainback, 1990; 1992; Ainscow, 2000).



Figura 1: Niveles, ámbitos y grupos objeto de exclusión o inclusión

En un sentido amplio, la inclusión, ha de entenderse como un movimiento que pretende eliminar las barreras que impiden la participación de determinadas personas o grupos y les sitúan en desventaja sobre otras personas o grupos dominantes o mayoritarios. Consecuentemente, aunque nosotros nos centraremos en el mundo educativo podemos encontrar inclusión o exclusión en diferentes ámbitos y a diferentes niveles (figura 1).

Quizá convenga hacer un breve apunte histórico. Tras la idea y el movimiento a favor de la normalización propuesto por Nirje (1969), Bank-Mikkelsen (1975) y Wolfensberger (1972), a finales de los 60 y primeros años de los 70, como la necesidad de que las personas con discapacidad dispusieran de unos servicios y unas oportunidades considerados como normales, para el resto de la población, se pasó rápidamente a desarrollar una iniciativa para que las personas con discapacidad disfrutaran de las mismas escuelas que sus compañeros sin deficiencias (Slavin, 1990). Esta corriente de integración (conocida en norteamérica como *mainstreaming*) se extendió rápidamente por diferentes países de Europa y América (Slee, 1993; Stainback y Stainback, 1989) y sólo tras unos años de experiencia, se empieza a considerar que no es suficiente el emplazamiento de niños con dificultades junto a quienes no las tienen y se plantea la necesidad de mejorar la acogida de la escuela a estos niños, así como su participación en ella, que se considera una cuestión de derecho (Ainscow, 1994; 1998; Arnaiz, 1996; Doré, Wagner y Brunet, 1996; Lindsay, 1997).

El planteamiento educativo de la incorporación de alumnos con discapacidad a la escuela ordinaria se hace extensivo a todos los colectivos minoritarios o desfavorecidos, ampliando el sentido de la integración escolar. De acuerdo con esta concepción más amplia hemos de entender que "el concepto de inclusión en educación abarca grupos de lengua minoritaria, estudiantes con necesidades especiales y desfavorecidos por ubicación, nivel educativo, estado de salud y género" (CMEC, 2003, 12).

Aunque se trate sólo de una parte del alumnado con necesidades especiales, quizá sea interesante tener en cuenta que las personas con discapacidad forman un grupo importante de la población y que se encuentran particularmente excluidos de la oferta educativa (tabla 1).

Situaciones de desatención y falta de recursos como las que se viven aún en muchos países han llevado a la UNESCO a plantearse como objetivo conseguir que en el año 2015 todos los niños y niñas del mundo cursen la Educación Primaria (*Education for All in 2015*). Para este organismo internacional está claro que la "educación para todos" depende del desarrollo de políticas, diseños curriculares y prácticas educativas que promuevan y apoyen la inclusión, tal y como viene proponiendo desde el año 1994, en que se redactara la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994)

En el momento actual, no podemos dudar que la inclusión es la vía más adecuada de atender en la escuela a quienes tienen más dificultades, porque nuestras escuelas tienen que ser capaces de promover el desarrollo y el aprendizaje de todas las personas, independientemente de las capacidades y condiciones particulares que tengan. La escuela (no sólo la educación) es un derecho y ya existe un largo camino internacional que va marcando esta pauta (tabla 2).

LA DISCAPACIDAD EN EL MUNDO
• Aproximadamente 600 millones de personas, o el 10% de la población mundial, tiene una discapacidad. Unos 50 millones de personas en los países de América Latina y El Caribe. • El 98% de los niños con discapacidad no participan en la educación formal. El 99% de las niñas con discapacidad son analfabetas. • La discapacidad es una causa y consecuencia importante de la pobreza. Alrededor del 70% de las personas con discapacidad viven en un país en desarrollo. Más del 82% de las personas con discapacidad en Latinoamérica y El Caribe viven bajo el umbral de la pobreza. • Las personas con discapacidad tienden a desarrollar experiencias de exclusión social, política y económica en su entorno. • La discapacidad es especialmente alta en países que han sufrido la guerra y en áreas de desastres naturales. • Una tercera parte de los niños sin escolarizar tiene una discapacidad

Tabla 1: Panorama sobre la discapacidad en el mundo (fuente: World Bank, 2005)

COMPROMISOS CON LA EDUCACIÓN INCLUSIVA
1948 Declaración Universal de los Derechos Humanos
1960 Convención de la UNESCO contra la Discriminación en Educación
1989 Convención de la ONU sobre los Derechos del Niño
1990 Conferencia Mundial de Educación para Todos en Jomtien
1994 Conferencia Mundial de Necesidades Educativas Especiales en Salamanca
1999 Convención Interamericana para Eliminar todas las formas de discriminación básica sobre la discapacidad
2000 Objetivos de Desarrollo del Milenio de la UNESCO
2001 Cumbre de las Américas
2002 Cumbre del G-8 en Kananaskis
2005 Comisión para África
2006 Convención de la ONU sobre derechos de las personas con discapacidad

Tabla 2: Camino internacional de la educación inclusiva

De un modo decidido, a nivel internacional, la UNESCO (junto a otras instituciones como el Banco Mundial), está impulsando el proceso de implantación de la educación inclusiva que entiende como "un enfoque evolutivo de la educación que pretende gestionar las necesidades de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos poniendo un énfasis específico en quienes son más vulnerables a la marginación y la exclusión" (UNESCO, 1994).

La puesta en marcha, en los diferentes países (o por parte de las diferentes administraciones educativas) de la educación inclusiva tiene unas claras consecuencias:

- Debe existir un único sistema educativo, que debe ser responsable de la educación para todos.
- En las aulas debe haber combinaciones de alumnos diversos.
- Los maestros han de usar estrategias en sus aulas para responder a la diversidad de su alumnado.
- Debe existir una adecuada colaboración entre maestros, administración y otros para responder a las necesidades educativas individuales.

La educación inclusiva no es algo simple y probablemente no pueda hacerse sin la realización de cambios importantes en los sistemas educativos. La decisión de los gobiernos de promoverla plantea nuevas exigencias a la escuela (NBACL, 2000):

- Aceptación incondicional de todos los niños en las clases regulares a lo largo de toda la etapa escolar.
- Los niños reciben todo el apoyo que necesitan para tener éxito en las clases ordinarias de las escuelas de su barrio.
- Compromiso para poner de relieve lo que los niños pueden hacer y no lo que no son capaces de realizar.
- Aceptar y comprender que todos los niños no tienen que tener los mismos objetivos educativos para poder aprender juntos en las mismas clases.
- Fuerte liderazgo de los directores y administradores.
- Reestructuración de las escuelas en vías que privilegien el logro y el aprendizaje individual.
- Consideración de las tareas y competencias de los maestros y educadores de diversos modos.

Estos cambios necesarios para la puesta en marcha de un modelo inclusivo en la escuela no dependen sólo de los equipos directivos, ni sólo de los padres, o de los profesores o de la administración. El cambio necesario para activar la inclusión educativa precisa de la implicación de todos y cada uno de los colectivos participantes (administradores, directivos, profesores, personal auxiliar, padres y alumnos) pues las diferencias deben apreciarse tanto a nivel de centro, como a nivel de aula así como en los procesos individuales de enseñanza-aprendizaje.

En la práctica, conseguir que la educación de todos los alumnos sea posible en la misma escuela significa mejorar la calidad y la eficacia de la educación, por eso las prácticas inclusivas suelen denominarse también prácticas eficaces. Para que la educación de la primera infancia (educación infantil, educación preescolar, educación parvularia, preprimaria o kindergarden, son algunas de las denominaciones que recibe esta etapa en diferentes países) sea eficaz:

- Las prácticas educativas deben ser ajustadas al nivel de desarrollo. Las actividades deberían ser iniciadas por el niño en función de sus motivaciones, intereses y deseos mediante juegos, interacciones y preguntas.
- Se debe escolarizar a cada niño en el nivel de edad adecuado. Los niños con discapacidad deberían disfrutar de los mismos entornos de aprendizaje que sus compañeros no discapacitados de su misma edad cronológica.

- El aprendizaje de los niños pequeños debe proporcionarse en contextos naturales, lo que facilita un ajuste adaptativo que hace posible el desarrollo de las habilidades funcionales.

Al revisar estas características de la educación eficaz en los primeros años, no podemos olvidar que los procesos de aprendizaje en dicho periodo se producen en el marco de la actividad sensoriomotriz que caracteriza su desarrollo. El niño fundamentalmente se desarrolla a partir de su actividad sensorial y motriz por lo que la psicomotricidad se convierte en un modo óptimo de enfocar el trabajo educativo para los niños hasta los siete u ocho años de edad. Trabajar a partir de la actividad corporal permite ajustarse a las características y necesidades de cada criatura.

En este sentido, para que dicha educación eficaz sea inclusiva y atienda a las demandas de cada niño es preciso que se produzca una detección temprana de las necesidades especiales que puedan existir y que se responda adecuada y precozmente a dichas necesidades en el marco de un contexto lo más normalizado posible, proporcionando los apoyos necesarios para que se produzcan los aprendizajes previstos.

La psicomotricidad, en este sentido, se muestra coincidente con el proceder de la educación inclusiva y, diría más, viene en su auxilio, pues sus prácticas (diagnósticas, clínicas y reeducativas) y sus conocimientos harán posible la detección y atención temprana, así como la intervención educativa o reeducativa, como apoyo educativo y como estrategia de prevención y superación de las dificultades de aprendizaje (figura 2).



Figura 2: La psicomotricidad como contribución a la educación inclusiva

Los aportes de la psicomotricidad nos parecen muy interesantes en la implementación de la inclusión educativa, tanto que la formación en psicomotricidad será un complemento muy útil para el profesorado y la incorporación de psicomotricistas a las escuelas facilitará la puesta en marcha de prácticas educativas más eficaces e inclusivas.

La psicomotricidad puede convertirse en una estrategia para contribuir a la consecución de los objetivos y exigencias de la educación inclusiva, que ya empiezan a ser reconocidos por agentes externos a la propia escuela, como se desprende del documento de apoyo de la Sociedad Británica de Psicología, para quien la educación inclusiva supone (British Psychological Society, 2002, 2):

- "Rechazar la segregación o exclusión de los alumnos por cualquier razón (capacidad, género, idioma, estado de salud, economía familiar, discapacidad, orientación sexual, color, religión u origen étnico);
- Maximizar la participación de todos los alumnos en las comunidades escolares de su elección;
- Hacer el aprendizaje más significativo y relevante para todos, particularmente para los aprendices más vulnerables a la presión hacia la exclusión;
- Repensar y reestructurar políticas, curricula, cultura y prácticas en escuelas y entornos de aprendizaje tales que las diversas necesidades de aprendizaje puedan ser atendidas, cualquiera que sea el origen o la naturaleza de dichas necesidades".

Una de las grandes cuestiones que se plantea es la de medir el efecto de las prácticas inclusivas sobre el rendimiento de los estudiantes, tanto sobre los que tienen necesidades de apoyo educativo (comparadas con las que obtienen en centros específicos de educación especial) como los que no poseen esas necesidades específicas (comparadas con las que obtienen estos alumnos cuando no comparten sus clases con alumnos discapacitados o diferentes). La investigación realizada hasta el momento parece avalar la propuesta inclusiva como la mejor opción. En este sentido (Frederickson y Cline, 2002):

- Las investigaciones que comparan la educación integrada frente a la educación segregada para niños con discapacidad, han puesto de relieve algunos resultados consistentes:
 - No hay evidencias que muestren que la educación segregada produce mayor progreso social o académico que la educación integrada.
 - Algunos estudios muestran ventajas en la escolarización inclusiva si va acompañada de un apropiado programa individualizado.
 - Otros estudios han mostrado que hay una ventaja pequeña a moderada de la inclusión tanto en los resultados sociales como académicos.
- Otras investigaciones se han centrado en los efectos de la inclusión en niños sin discapacidad:
 - La evidencia sugiere que la inclusión promueve el progreso de los niños sin discapacidades.
 - La inclusión tiene un impacto positivo y facilita la educación de todos los niños.
 - El tiempo de dedicación del maestro no se ve afectado por la presencia de estudiantes con necesidades educativas especiales.

La experiencia demuestra, además, que, después de completar su etapa escolar, las personas con discapacidad que han sido educadas en entornos normalizados (independientemente de la naturaleza o gravedad de su discapacidad), con respecto a quienes han participado en programas de educación especial (Crawford, 2004; 2005):

- Tienen más probabilidad de incorporarse, como asalariados en el mercado laboral.
- Participan en un mayor número de actividades de su comunidad.

Sobran, pues, las razones para proponer el modelo inclusivo, que como refiere el Centro de Estudios sobre Educación Inclusiva (CSIE, 2002) básicamente, se trata de una cuestión de derecho, de una cuestión de calidad y de una cuestión de compromiso o conciencia social (figura 3).

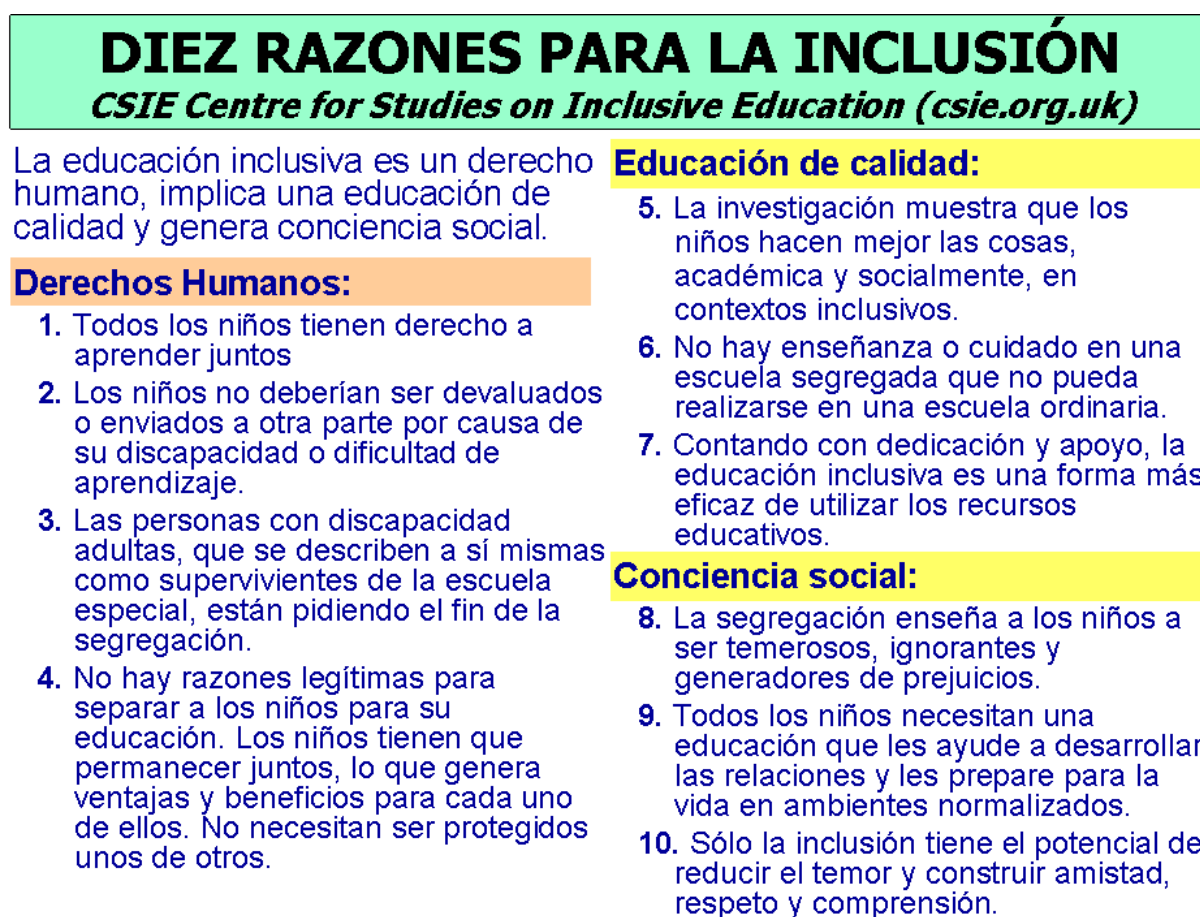


Figura 3: Diez razones para la inclusión. Tomado de la web del Centre for Studies on Inclusive Education CSIE (<http://inclusion.uwe.ac.uk/csie/>) [traducción propia].

Si las cosas son tan claras y todos los elementos parecen favorecer la adopción de este enfoque, entonces ¿por qué la escuela no es inclusiva? Enumeraré algunos de los motivos por los que desde mi punto de vista, la escuela no acaba de dar el paso definitivo que supere el planteamiento de la integración para alcanzar el de una plena inclusión:

- a) Entorno y currículum no accesible a todos. Las escuelas no están preparadas para recibir a todos los alumnos, tanto por su estructura física y organizativa, como, sobretodo, por su estructura curricular.
- b) Currículum y metodología rígidos. El planteamiento curricular es muy poco flexible; son los niños los que tienen que adaptarse a las exigencias del currículum y no al revés. La metodología está determinada por esa rigidez curricular y por la "tiranía" de los libros de textos que marcan la actuación de los maestros en el aula.
- c) Enseñanza centrada en el currículum y el profesor, no en el estudiante. Lo importante es seguir el programa establecido y responder a las exigencias del profesor, todos a la vez y de la misma manera. No se parte de las necesidades, intereses y demandas de cada alumno en concreto. La enseñanza se plantea como algo individual (el trabajo y los logros son de cada alumno), pero no individualizado o diversificado.
- d) Falta de formación de los maestros para atender a la diversidad del alumnado. El profesorado ha sido formado para impartir materias (cuyo contenido domina) y para responder a un alumnado medio, no para promover el aprendizaje de alumnos de diferentes características, situaciones, capacidades o intereses, de manera contemporánea.
- e) Actitudes negativas de los maestros hacia las diferencias y las necesidades especiales. Como consecuencia de su desconocimiento de la diversidad, se produce un rechazo del alumnado con dificultades o necesidades especiales. Se intenta que ese tipo de alumnado salga del aula y sea atendido por otros profesionales.
- f) Falta de apoyo y asesoramiento al profesorado. El apoyo se enfoca hacia los alumnos con dificultades, no hacia el profesorado que trabaja con ellos. Hace falta ayudar al profesor a gestionar la diversidad de su aula, con apoyo dentro de aula y asesoramiento fuera de ella.
- g) Falta de colaboración entre profesores. La labor del profesorado se plantea de forma muy individualista con lo que no se reparte el trabajo ni la responsabilidad de atender a las necesidades especiales, lo que hace que los sentimientos de fracaso e incompetencia sean mayores.
- h) Falta de implicación de los padres. La familia puede y debe compartir con la escuela el protagonismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños. Los padres de las personas con discapacidad pueden ayudar mucho a los profesores y a sus hijos en la escuela y no se aprovecha su disponibilidad.
- i) Mucho abandono y fracaso escolar. La escuela obligatoria y para todos, no cumple con su misión si genera fracaso y abandono. Esto es un indicador de que las cosas no se hacen bien.

La puesta en marcha de experiencias inclusivas en la escuela, no es sencilla, pues depende de muchos y variados factores, que podríamos agrupar en tres tipos:

- Personales (del maestro): como son su formación, su experiencia, sus creencias y actitudes.

- Internos (del aula): como son su organización y su plan de trabajo cotidiano (actividades y metodología).
- Externos (de la escuela): como son su política, su financiación, sus recursos disponibles.

Entre las posibilidades que tiene el maestro de dar a su trabajo en el aula un enfoque más inclusivo está el de plantear el proceso de enseñanza-aprendizaje como algo que parte de la vivencia corporal y aprovecha los recursos expresivos de la acción y el movimiento para dar significatividad a los aprendizajes. Es lo que podríamos denominar un planteamiento psicomotor de la educación, o una educación psicomotriz.

La educación psicomotriz utiliza una metodología activa que "parte del cuerpo para llegar, mediante el descubrimiento y uso de diversos lenguajes (corporal, sonoro, gráfico, plástico, etc.), a la representación mental, al verdadero lenguaje y específicamente a la emergencia y elaboración de la personalidad del niño, de su yo, como fruto de la organización de las diferentes competencias motrices y del desarrollo de su esquema corporal, mediante el cual el niño toma conciencia de su propio cuerpo y de la posibilidad de expresarse a través de él" (Boscaini, 1994, 20).

La educación psicomotriz, de modo diferenciado a la educación motriz, pretende que se adquieran conceptos a través de las actividades de manipulación y de las acciones motrices; por esta razón interviene como condición previa o como apoyo a los primeros aprendizajes (Rigal, 2006).

"La educación psicomotriz, organiza sus objetivos en torno a la relación con uno mismo, a la relación con los objetos y a la relación con los demás. Es decir, parte del cuerpo, de su expresión, su aceptación, su conocimiento y dominio, se ocupa de la actividad de organización real, simbólica y representativa del espacio y las cosas que en él se encuentran, para llegar a una relación ajustada con los demás (los iguales y los adultos), fruto de su autonomía psicomotriz" (Berruezo, 1995, 23).

De manera respetuosa con el momento de desarrollo y las posibilidades de cada uno, la educación psicomotriz propone al niño un itinerario de descubrimiento, a partir del juego y el movimiento, que pasa por la sensación, la percepción y la simbolización para llegar a la representación y lenguaje. Como bien intuyó Wallon (1942), la educación psicomotriz puede llevar al niño "del acto al pensamiento".

Para terminar, y subrayar mi hipótesis de que un planteamiento adecuado de educación psicomotriz puede favorecer el desarrollo de prácticas inclusivas en el aula, me gustaría poner de relieve las coincidencias que existen entre la educación inclusiva y la educación psicomotriz:

- La misma escuela y la misma clase para todos. En el mismo lugar cada uno puede realizar sus actuaciones ajustadas a sus posibilidades. Se pueden desarrollar diferentes actividades en el mismo lugar y tiempo.
- Respeto al momento evolutivo de cada uno. Cada uno tiene una situación de partida que depende de su desarrollo y competencias personales.
- Metodología activa y participativa. Se aprende mediante la actividad, a través de experiencias de juego y de descubrimiento espontáneo o guiado.

- Aprendizaje significativo e implicación directa. La vivencia (la experiencia, la participación) da sentido al aprendizaje.
- Respeto a las características individuales (diversidad). Se valora y se aprovecha la heterogeneidad como un elemento de enriquecimiento para todos.
- Adaptación a las necesidades individuales. Se plantea el trabajo ajustado a las necesidades (competencias, capacidades, intereses ...) de cada uno.
- Apoyo al maestro, colaboración entre docentes. Con frecuencia se trabaja conjuntamente con otros maestros y el docente cuenta con recursos de ayuda y asesoramiento por parte de expertos para hacer su labor más efectiva.
- Implicación de las familias. Las familias participan directamente del proceso de enseñanza-aprendizaje, las entrevistas son frecuentes y la colaboración mutua.
- Importancia de la relación con los compañeros. Los aprendizajes no los provoca necesariamente el maestro. Los niños aprenden con y de sus compañeros. Se aprovecha la ayuda de unos niños para mejorar los logros de otros.
- Recursos materiales disponibles para el aprendizaje. Hacen falta materiales, recursos (más o menos sofisticados) y espacios ricos y diversos para optimizar los aprendizajes.
- El maestro cambia su rol. El maestro se vuelve un dinamizador de situaciones de aprendizaje, abandonando su rol directivo y magistral.
- Respeto al ritmo individual de aprendizaje. Cada niño tiene una manera de trabajar y unos ritmos particulares que deben respetarse. No todos alcanzan la misma meta, al mismo tiempo y del mismo modo.
- Confianza en las capacidades y posibilidades de cada niño. La actitud positiva del maestro genera expectativas en el niño, si el maestro cree en sus posibilidades le transmite la confianza y tranquilidad necesaria para progresar.
- Reestructuración de espacios y tiempos para aprender. Si pretendemos cambiar la forma de trabajar, para ello será necesario reorganizar los espacios y tiempos clásicos y magistrocéntricos por otros que promuevan el descubrimiento, la ayuda entre iguales, el trabajo autónomo, la diversidad de situaciones y niveles de aprendizaje, etc.

La educación psicomotriz nos ayudará a poner la atención en quienes más atención necesitan y ello nos servirá para facilitar las oportunidades de desarrollarse y aprender para todos los niños del aula, porque, como bien dice Michael F. Giangreco (2002), "despejando un camino para personas con necesidades especiales se despeja el camino para todos" (figura 4).



Figura 4: Despejando un camino... Ilustración de Kevin Ruelle a la viñeta de Michael F. Giangreco (2002). Versión original y versión traducida por el autor del artículo.

BIBLIOGRAFÍA:

- Ainscow, M. (1998). Developing links between special needs and school improvement. *Support for Learning*, 13 (2), 70-75.
- Ainscow, M. (2000). Reaching out to all learners. En H. Daniels (Ed.) *Special education re-formed. Beyond rhetoric?* (pp. 101-122). Londres: Falmer Press.
- Ainscow, M. (1994). *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado*. Madrid: Unesco-Narcea.
- Arnaiz, P. (1996). Las escuelas son para todos. *Siglo Cero*, 27 (2), 25-34.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Bank-Mikkelsen, N. E. (1975). El principio de normalización. *Siglo Cero*, 37, 16-21.
- Berruezo, P. P. (1995). El cuerpo, el desarrollo y la psicomotricidad. *Psicomotricidad, Revista de Estudios y Experiencias*, 49, 15-26.
- Berruezo, P. P. (2006). Educación inclusiva en las escuelas canadienses. Una mirada desde la perspectiva española. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (2), 179-207.
- Boscaini, F. (1994). La educación psicomotriz en la relación pedagógica. *Psicomotricidad, Revista de Estudios y Experiencias*, 46, 17-22.
- British Psychological Society (2002). *Inclusive Education Position Paper*. London: B.P.S.

- CMEC (2003). *Access, Inclusion and Achievement: Closing the Gap*. Country Response: Canada. Toronto.
- Crawford, C. (2004). *Improving the Odds: Employment, Disability and Public Programs in Canada*. Toronto: Roeher Institute.
- Crawford, C. (2005). *Scoping Inclusive Education for Canadian Student with Intellectual and other Disabilities*. Toronto: Roeher Institute.
- CSIE (2002). *Inclusion Information Guide*. Bristol: CSIE.
- Doré, R., Wagner, S. y Brunet, J. P. (1996). *Réussir l'intégration scolaire. La déficience intellectuelle*. Montréal: Les Éditions Logiques.
- Frederickson, N. y Cline, T. (2002). *Special Educational Needs, Inclusion and Diversity*. Maidenhead: Open University Press.
- Giangreco, M. F. (2002). *Absurdities and Realities of Education: The Best of Ants..., Flying..., and Logs...*. Minnetonka, MN: Peytral Publications Inc.
- Lindsay, G. (1997). Are we ready for inclusion? En G. Lindsay y D. Thompson (Eds.) *Values into Practice in Special Education* (pp. 47-62). Londres: Fulton.
- NBACL (2000). *Achieving Inclusion. A Parent Guide to Inclusive Education in New Brunswick*. New Brunswick: NBACL.
- Nirje, B. (1969). The normalization principle and its human management implications. En R. Kugel y W. Wolfensberger (Eds.) *Changing patterns of residential services for the mentally retarded*. Washington D.C.: President's Committee on Mental Retardation.
- Slavin, R. (1990). General Education under the Regular Education Initiative: How much it change? *Remedial and Special Education*, 11 (3), 40-50.
- Slee, R. (1993). *Is there a desk with my name on it? The Politics of Integration*. London: Farmer Press.
- Stainback, S. y Stainback, W. (1989). Un solo sistema, una única finalidad: la integración de la Educación Especial. *Siglo Cero*, 121, 26-28.
- Stainback, S. y Stainback, W. (1990). *Support networks for inclusive schooling: Interdependent integrated education*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Stainback, S. y Stainback, W. (1992). *Curriculum considerations in inclusive classroom. Facilitating learning for all students*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad*. Salamanca: UNESCO.
- Wallon, H. (1942). *De l'acte à la pensée*. Paris: Flammarion.
- Wolfensberger, W. (1972). *The principle of normalization in human services*. Toronto: National Institute on Mental Retardation.

RESUMEN:

La educación inclusiva es un enfoque educativo que pretende responder a la diversidad en la escuela, haciendo que todos los alumnos, independientemente de sus características, capacidades y competencias, puedan aprender y desarrollarse juntos en una misma escuela.

La educación psicomotriz pretende que los niños adquieran conceptos a través de las actividades de manipulación y de las acciones motrices; por esta razón interviene como condición previa o como apoyo a los primeros aprendizajes y es una manera óptima de abordar el desarrollo y la atención a las dificultades de aprendizaje.

El artículo compara la educación inclusiva y la educación psicomotriz, intentando establecer puentes entre ellas, ver si existen conexiones y si se pueden nutrir mutuamente; manteniendo la hipótesis de que un planteamiento adecuado de educación psicomotriz puede favorecer el desarrollo de prácticas inclusivas en el aula.

PALABRAS CLAVE:

Psicomotricidad, Educación Inclusiva, Inclusión, Atención a la Diversidad.

ABSTRACT:

The inclusive education is an educational approach that seeks to respond to diversity in the school, making that all the students, independently of their characteristics, capacities and competences, can learn and develop together in the same school.

The psychomotor education seeks that children acquire concepts through the activities of manipulation and of the motive actions; for this reason it intervenes as previous condition or as support to the first learnings and it is a good way to approach the development and the attention to the learning difficulties.

The article compares inclusive and psychomotor education, trying to establish bridges between them, to see if there are some connections and if they can be nurtured mutually; maintaining the hypothesis that an appropriate setting of psychomotor education can favour the development of inclusive practices in the classroom.

KEY WORDS:

Psychomotricity, Inclusive Education, Inclusion, Attention to Diversity.

DATOS DEL AUTOR:

Pedro Pablo Berruezo Adelantado, es Maestro diplomado en Educación Primaria, Licenciado en Psicología y Doctor en Pedagogía, Especialista en Psicomotricidad, en Educación Especial y en Educación Física. Es Profesor Titular de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia (España) y miembro del Grupo de Investigación «Educación Inclusiva, Escuela para Todos» de dicha universidad. Preside la Asociación de Psicomotricistas del Estado Español y co-dirige, desde su fundación, la Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales.





Nuevas incertidumbres para los nuevos paradigmas de la Educación Especial

New uncertainties for the new paradigms on Special Education

Miguel Sassano

Quisiéramos reflejar las nuevas incertidumbres por las que transita la Educación Especial y los desconocidos caminos que afrontará con motivo de la futura Ley de Educación Nacional que se está discutiendo en estos momentos en nuestro país, la República Argentina.

De ella esperamos deberá definir un marco conceptual - pedagógico para la Educación Especial de manera tal que asegure un proceso educativo integral desde el momento de la detección de la necesidad especial hasta su egreso, luego de la formación laboral.

También debemos decir que lo que expondremos forma parte del análisis de lo que sucede en la Argentina, un país de Sudamérica, en vías de desarrollo, que cíclicamente pasa por profundas crisis económicas que se transforman luego en socio-culturales. Por lo tanto, es una mirada particular, distinta a la de los países desarrollados y europeos, que gracias a su estabilidad económica tienen la oportunidad de proyectar que países quieren para el futuro, caso contrario al nuestro en que esas proyecciones mueren con los cambios sucesivos de gobiernos, que en general destruyen todo lo que el anterior realizó, bajo inexplicables excusas de que la continuación de esas políticas llevan a la destrucción del país, y nosotros mansamente creemos.

Dentro de ese marco, entonces, nos referiremos a la Educación Especial y a sus nuevas incertidumbres.

En el Censo General de Población del año 2000, como parte de él, se preguntó por primera vez a todos los consultados sobre la existencia de personas con discapacidad en sus hogares. A raíz de ello se realizó la primera Encuesta Nacional de Personas con Discapacidad (2002/03) analizando cada uno de los hogares donde la respuesta había sido afirmativa. De esta se desprende que hay en la Argentina 2.176.123 personas con discapacidad, es decir el 7,1% del total de la población.

El Universo de las instituciones que brindan servicios a estas personas con necesidades especiales, según lo estipulado por el Sistema Único de Prestaciones Básicas para Personas con Discapacidad, dictado por la Ley N° 24.901, comprende:

- *Instituciones terapéuticas-educativas* que tienen como objetivo implementar acciones de atención tendientes a promover la restauración de conductas desajustadas, la adquisición de adecuados niveles de autovalimiento e independencia y la incorporación de nuevos modelos de interacción, mediante el desarrollo coordinado de metodologías y técnicas del ámbito terapéutico – pedagógico y recreativo.

Comprenden básicamente los servicios que denominamos Centros Educativos Terapéuticos, Centros de Día y Centro de Estimulación Temprana.

- *Instituciones asistenciales* que tienen como finalidad la cobertura de los requerimientos básicos esenciales tales como hábitat, alimentación y atención especializada, a los que se accede de acuerdo con el tipo de discapacidad y la situación socio-familiar, incluyendo sistemas alternativos a los grupos familiares de origen.

Se incluyen aquí las Residencias, los Pequeños Hogares y los Hogares.

- *Instituciones de rehabilitación* que son aquellas que mediante el desarrollo de procesos continuos y coordinados de metodologías y técnicas específicas, instrumentadas por equipos interdisciplinarios, intentan restaurar aptitudes psicofísicas-sociales, tendiendo a recuperar la mayor parte posible de las capacidades motoras, sensoriales, mentales y/o viscerales.

Los servicios mas reconocidos son los de Rehabilitación Psicofísica y de Rehabilitación Motora, que incluyen la provisión de todo tipo de órtesis y prótesis u otras ayudas técnicas.

- *Instituciones vinculadas con el área del trabajo* que tienden a generar tareas laborales , organizaciones cooperativas y pequeñas empresas que aseguren y garanticen fuentes de recursos económicos dentro de un clima de apoyo, contención y seguridad, en un marco de mayor y mejor calidad de vida posible e independencia.

Entre ellas se encuentran sobre todo los Talleres Protegidos, Cooperativas Laborales, pequeñas empresas, empresas unipersonales, e incluso en algunos casos las pasantías laborales.

- *Instituciones de carácter educativo*, las Escuelas Especiales propiamente dichas. Las de la órbita estatal dependiente de las provincias, o de los Municipios y las de la órbita privada, incorporadas al sistema educativo a través de los organismos oficiales.

El objetivo primordial de la Escuela Especial es desarrollar acciones de enseñanza-aprendizaje mediante programación sistemática y planes específicos , y deberá garantizar la atención de las personas con necesidades especiales desde el momento de la detección de la dificultad.

También brindará una formación individualizada e integradora, orientada al desarrollo global de la persona y a una capacitación laboral que le permita su incorporación al mundo del trabajo y la producción.

La Escuela Especial comprende los niveles: Educación Inicial, Educación General Básica, Post Primaria, Capacitación Laboral y Formación Laboral.

En estos servicios educativos existen alrededor de 1200 Escuelas Especiales (el 2,84 % del total de las escuelas) donde trabajan 26.450 docentes y profesionales (3,86% del total) y asisten cerca de 103.000 alumnos (el 1,14 % del total de alumnos del sistema).

Analizando el tipo de problemática atendida en todas estas modalidades podemos observar que el 71,12% son considerados *discapacitados mentales*.

De ellos, el 42,20 % están considerados como *discapacitados mentales leves*. Ésta problemática esconde situaciones de fracaso escolar común y son sin duda el resultado de una propuesta homogeneizadora que no toma en cuenta la diversidad cultural inicial. Pero además son una franja poblacional muy crítica , debido a las mayores posibilidades de integración e inclusión a la escuela común y también de mayor nivel de fracaso en ella. Sin duda, es uno de los aspectos mas importantes a trabajar en la futura ley.

El 23,3 % son considerados como *discapacitados mentales moderados* y el 3,37 % son *discapacitados mentales severos*.

Los que poseen *severos trastornos de la personalidad* son el 2,25%.

Entre los *discapacitados físicos, los sensoriales, ciegos y ambliopes* son el 1,53 % y *los sordos e hipoacúsicos* ascienden al 5,75%.

Los *discapacitados motores* llegan al 3,65% y los denominados *funcionales* al 5,26%.

Los considerados *discapacitados sociales* son el 3,32 %, con *desviaciones normales de la inteligencia* encontramos un 3,73 % y con *discapacidades múltiples* el 6,58 %.

¿CÓMO DEFINIR LA EDUCACIÓN ESPECIAL HOY?

Podemos decir que la *Educación Especial* es el conjunto de conocimientos, servicios, técnicas, estrategias y recursos pedagógicos destinados a asegurar un proceso educativo integral flexible y dinámico para las personas con necesidades educativas especiales, ya sean temporales como permanentes.

Las *Necesidades Educativas Especiales* son experimentadas por aquellas personas que requieren ayudas o recursos que no están habitualmente disponibles en su contexto educativo, para posibilitarles su proceso de construcción de las experiencias de aprendizajes establecidos en los diseños curriculares.

Ese proceso educativo sólo se puede garantizar a través de un conjunto de organizaciones específicas, a través de Centros y Escuelas Especiales y además de respuestas educativas diversificadas.

En esta nueva instancia, la Educación Especial deberá redefinir su accionar, para constituirse como parte esencial de la nueva estrategia global de la educación.

Sin duda, esto la llevará a repensar las prácticas educativas tradicionales, a renovar las propuestas pedagógicas y a generar caminos múltiples, tanto en los aspectos

curriculares como institucionales, para que aquellos que posean necesidades especiales accedan a una educación de mayor calidad y equidad.

Simultáneamente será indispensable una flexibilización gradual y progresiva de las estructuras existentes, ya sean éstas de la Educación Especial como de la común, para actuar acorde con los cambios generales que se están produciendo en el sistema educativo.

Esto significa la oferta de respuestas diversas, con nuevas estructuras y que comprendan las incontables diferencias individuales.

Este proceso de transformación gradual requiere la creación de espacio de discusión, negociación y consenso entre los distintos niveles y ciclos de la educación común y especial. También requiere los mismos espacios para las Asociaciones nucleantes de las instituciones educativas privadas y las asociaciones de profesionales.

De este modo se podrán definir prioridades y metas, y también proponer acciones que permitan la investigación, evaluación y planeamiento.

Una redefinición de la Educación Especial en este proceso de Transformación Educativa implica el tratamiento del problema de las necesidades educativas especiales, mirando a través del prisma de la *educación para la diversidad* y brindando elementos pedagógicos y didácticos para efectuar propuestas que se adapten a las situaciones particulares.

El reconocimiento de la diversidad en el movimiento educativo internacional está gestando la conciencia de que políticas, programas, servicios sociales e institucionales comunitarias deben organizarse, planificarse y adaptarse para garantizar la inclusión y aceptación de las diferencias, promoviendo de ese modo el desarrollo pleno de las personas.

Este bienestar, en búsqueda de las aspiraciones personales y el desarrollo de las aptitudes de las personas, mediante el mutuo reconocimiento, garantiza la dignidad, los derechos humanos, protegiendo a los mas vulnerables y preparando a todos para un mundo plural.

Pero la diversidad es un tema que puede ser atendido si se tiene en cuenta que una cosa es la desigualdad y otra es la diversidad.

Nuestro país es profundamente desigual en cuanto a la calidad de servicios educativos que reciben las personas. Y lo primero que hay que resolver es esa desigualdad.

Hoy por hoy, no se está garantizando una atención a la diversidad de las personas y ni tampoco algunas situaciones sociales, lo cual nos lleva a pensar que, en última instancia, todos serán tratados de la misma manera, *lo cual implica mantener y profundizar la desigualdad.*

La esencia del *concepto de equidad es diferenciar para restituir la igualdad*. Es un antiguo concepto, de larga tradición y que implica que la equidad se utiliza diferenciando las situaciones para poder lograr la igualdad. Al que más necesita, es necesario brindarle más.

La equidad es un propósito, una meta.

Nuestras escuelas no son diversas, son desiguales porque intentan enseñar de la misma manera a alumnos de condiciones educativas, sociales y culturales distintas.

Por ese motivo, a partir de la *Conferencia de Salamanca* se ha comenzado a generalizar el concepto de «necesidades educativas especiales». Se trata de una definición pedagógica, no construida sobre los parámetros médicos, sino a partir de la observación contextual de las necesidades.

LAS CUESTIONES DE LA INTEGRACIÓN

Esto exige un proceso de cambio complejo que afecta la forma de pensar y hacer de los profesionales de la educación (tanto común como especial) y de los equipos de apoyo, quienes deben modificar sus prácticas habituales. No se trata sólo de cambiar de sitio, de espacio físico a los alumnos, sino de brindarles escuelas capaces de atender una gama de necesidades garantizando que los alumnos con necesidades educativas especiales puedan beneficiarse por encontrarse en el mismo entorno que sus pares.

Se trata entonces de aceptar las limitaciones, pues solo reconociéndolas es que se pueden *re-conocer* distintos y con necesidades especiales, pero a la vez trabajar sobre sus potencialidades mediante la oferta de situaciones válidas de aprendizaje, para su ubicación en el mundo. En nuestro mundo.

Existe una proporción de alumnos con discapacidad que no tienen necesidades educativas especiales, o que naturalmente son atendidos en las escuelas regulares, y que son población con alto riesgo de convertirse en futuros desertores. Hay además una porción relativamente pequeña de discapacitados mas o menos severos que no son atendidos en absoluto y permanecen en sus casas. Existen también otro tipo de instituciones que se dedican a los que tienen mayores dificultades, como por ejemplo los Centros de Día o los Centros Educativos Terapéuticos.

Hay además una gran población que transita con muchas dificultades por los primeros años de la escolaridad, y después abandona porque los aprendizajes de mala calidad no le permiten seguir enfrentando la progresiva complejización de los requerimientos curriculares, y no encuentran respuesta a estas dificultades, produciendo así deserciones masivas especialmente al comenzar la escuela secundaria/media /polimodal.

Teniendo en cuenta esta realidad deben reasignarse las poblaciones de riesgo a atender por la Educación Especial. En primer lugar el esfuerzo de la integración debe estar puesto en evitar que estas poblaciones de riesgo potencial se desintegren del sistema. En segundo lugar se deben sistematizar los esfuerzos por la inclusión de los alumnos que presentan dificultades que no requieren ayudas extremadamente dificultosas, en términos de adaptación curricular, como por ejemplo los que tengan trastornos comunes del aprendizaje, los etiquetados como retardo mental leve o con alteraciones en las funciones básicas del aprendizaje (categorías que deberían discutirse) y, en general los discapacitados sensoriales y motores. Si se logra trabajar efectivamente con este universo se habrá cubierto una gran parte de la población que debería ser atendida. Esto abrirá las puertas para destinar los recursos necesarios para el trabajo con los grupos mas severamente comprometidos.

Ahora bien, la primera nueva pregunta que nos aparece es: *¿Integrar?, ¿Integrar a qué o a dónde?*. Obviamente el tema central, es como hacer, para cada uno, en su propia singularidad. Indiscutiblemente no se deben plantear solo los caminos unidireccionales generalizados, pues la masificación de propuestas pone en riesgo la propia realización personal. Debemos, sin duda, aprender a respetar las diferencias.

Integrar o incluir a la comunidad no es una entelequia, porque la comunidad somos todos: las familias, los profesionales, los niños y los jóvenes.

Y todos tenemos que ver con las posibilidades y limitaciones que las personas con discapacidad encuentran en su entorno.

Pero sobre todo es esencial que la propia persona afectada sienta que la vida vale la pena ser vivida.

Sin embargo que poco se les pregunta sobre sus deseos, sus sentimientos, su ámbito de interacción, la elección de sus trabajos, etc.

Desde afuera (padres, profesionales), «los que sabemos», tenemos todas las respuestas sobre lo mejor para ellos. Pero preguntar: «¿que querés?, ¿que deseas?, ¿que sentís?...

Cuantas veces escuchamos: «yo soy así y quiero seguir siéndolo», «yo tengo derecho a pensar así», «yo quiero ser diferente». Pero eso parece ser sólo para nosotros y no para ellos.

A veces se enarbola la integración en las escuelas comunes como el nuevo paradigma de la inclusión social, como garantía en sí mismo para resolver los problemas de las personas con discapacidad, pero se olvidan las marcas anteriores a la edad escolar, esas improntas producidas en las etapas de la integración familiar.

Casi nunca se tiene en cuenta, lo que todos afirmamos acerca de que el niño que se ha apropiado del conocimiento escolar en forma deficiente o limitadamente, no está preparado para enfrentar la vida y el trabajo.

No debemos mirar la inclusión comunitaria por el ojo de la cerradura, que nos deja ver solo una parcialidad y que nos hace perder el bosque.

La integración y la inclusión no empiezan y no terminan en la escuela y mucho menos aun en la escuela común.

Si existe un cuestionamiento particular a la Educación Especial, tal vez tenga que ver con la subeducación que algunas de ellas pudieran ofrecer. De esto debemos hacernos responsables. En el caso de las escuelas dependientes del Estado, esto sin duda es fruto de la burocracia, la desidia, la falta de presupuestos. En cambio, sostenemos que los servicios de Educación Especial privados poseen una notable calidad y capacidad de respuesta a las necesidades de sus alumnos, fruto de la intervención de supervisión y auditoria de las áreas de educación, de salud y de desarrollo social.

Pero pensemos que el futuro no puede quedar librado a debilidades pasajeras o a modas circunstanciales. *La educación de un país debe ser una sola, la mejor y para todos, aunque cada uno la reciba a través de la modalidad que su familia elige y*

necesita. (Debemos recordar que nuestra Constitución Nacional legitima y protege la libre elección de oferta educativa por parte de los padres).

Algunas veces, las buenas intenciones pueden producir efectos contraproducentes, que se vuelvan como un «boomerang» en contra de las propias personas necesitadas.

Muchas veces, los impulsores de las propuestas de la integración y la inclusión han sido las familias que no han alcanzado a medir los efectos secundarios indeseables, siempre creyendo que hacían lo mejor para sus hijos. Otras veces, los profesionales, desde atrás de los escritorios, apoyados en su sabiduría técnica fueron quienes forzaron a adoptar criterios «de supuestos». Muchas veces, los funcionarios de turno mediante una firma.

Cuando tomamos un documento de una de las jurisdicciones del país y leemos: «Cuando no estén dadas las condiciones pero sea necesario *de todos modos* concretar la integración de niños a un determinado establecimiento...», sabemos que tendrá un destino de fracaso.

Esta integración debe tener siempre presente el derecho de los padres a elegir la educación que quieren para sus hijos, por lo tanto su consenso debe ser absoluto.

Las jurisdicciones provinciales nunca deberán presionar u obligar a realizar acciones sin su consentimiento, ni acerca de definiciones referidas a cada caso en particular.

Los alumnos de las Escuelas Especiales deben tener la mayor facilidad para seguir estudiando donde se les puede brindar la mejor oferta, de acuerdo a sus singulares necesidades.

La escuela común puede aislar a un niño, dejando absolutamente solo, aunque comparta con otros un mismo espacio y tiempo, inclusive la maestra.

La cuestión no pasa por la modalidad institucional.

La verdadera cuestión pasa por los criterios, los principios éticos y por el compromiso de las personas que lo conformamos.

La verdadera integración es «la posible», y sólo será exitosa si se ha tenido presente la propia individualidad, las características y necesidades de las personas discapacitadas. Todo lo demás condena al fracaso las buenas intenciones.

Estamos hablando de una integración responsable, donde compartamos autoridades, asociaciones, profesionales, maestros, padres y niños las estrategias convenientes para cada sujeto de la Educación Especial. Luego podemos hablar de la inclusión social.

Una integración responsable, una integración posible, requiere de una condición indispensable: *gradualidad en el tiempo.* Pero además requiere de muchos recursos económicos, mucha formación en los docentes e importantes campañas de difusión de la problemática.

Nos referimos a escalonar estrategias que vayan adecuando las transformaciones a los tiempos posibles para realizarlas racionalmente, teniendo en cuenta la necesidad de ir creando nuevas instituciones y equipos, redes de contención y apoyo, y gestionar y formar los recursos materiales y humanos necesarios.

En este sentido se destacó en una de las resoluciones de la conferencia Mundial de Salamanca que: «si una de las principales razones para excluir a determinados alumnos era la incapacidad de las escuelas para atender sus necesidades, de nada servirá volver a llevarlos si antes no se han introducido cambios (programa de estudios, pedagogía, organización académica, evaluaciones, dotación de personal, actitud docente, actividades al margen del programa de estudios, edificios, etc.)» que deberán ser aplicados con visión globalizadora, ya que todos ellos están integrados en la unidad orgánica de la escuela. El objetivo es alcanzar una escuela integradora en la que tengan cabida todos los alumnos, en la que todos trabajen en programas educativos apropiados y concebidos en un marco docente común en el que todos reciban el tipo de ayuda que necesiten.

Por lo tanto es necesario pensar en una transformación que implique reconocer que «todas las escuelas son de todos y para todos». Como decía la Madre Teresa «A veces sentimos que lo que hacemos es tan sólo una gota en el mar, pero el mar sería menos si le faltara esa gota».

La Escuela Especial, como siempre, tiene sus brazos abiertos y espera a los niños que necesiten integrarse a ella. Y aún sabiendo que alguna vez los cambios deben comenzar, en el mientras tanto, seguirá trabajando para los que sufren.



BIBLIOGRAFÍA

Caniza de Páez, Stella. (1994) «*Integración en la Familia y desde la familia*». Boletín de ASDRA.

Librandi, Ariel (1999). «*El aprendizaje en alumnos con necesidades educativas especiales*». Ministerio de Cultura y Educación. Buenos Aires.

Librandi, Ariel (1996). «*La integración escolar de los alumnos con necesidades Educativas Especiales*». IV Encuentro del Seminario para la elaboración de los diseños curriculares compatibles. Villa Giardino. Córdoba.

Sassano, Miguel (1993). «*La Educación Especial en el marco de la Ley Federal de Educación*». Consudec.

Sassano, Miguel (1993). «*La Educación Especial en la Ley de Educación*». Coordiep.

Sassano, Miguel (1998). «*Los nuevos paradigmas en la Educación Especial*». Cuerpoacuerdo. Buenos Aires.

Sassano, Miguel (1998). «*Educación Especial Hoy*». Cuerpoacuerdo. Buenos Aires.

Documentos:

Curriculum integrado. Ministerio de Educación y Justicia. Resolución N°. 717 de Mayo de 1988.

Ley Federal de Educación. Texto aprobado en sesión de la H. Cámara de Diputados de la Nación el 14/4/93 y promulgado por el Poder Ejecutivo Nacional el día 24/4/93, con N° 24195.

Educación Especial. Editorial del periódico del Consejo Superior de Educación Católica. Noviembre de 1993

La Integración escolar. (1998). Circular Técnica de la Secretaría de Educación del gobierno de la Ciudad de Bs. As. Dirección de Educación Especial 1998.

Proyecto de Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales (1994) . Conferencia Mundial Sobre Necesidades Educativas Especiales. Conferencia Mundial Sobre Necesidades Educativas Especiales. Ministerio de Educación y Ciencia de España y UNESCO. Salamanca. España.

RESUMEN:

Este texto pretende reflejar las nuevas incertidumbres por las que transita la Educación Especial y los desconocidos caminos que afrontará con motivo de la futura Ley de Educación Nacional que se está discutiendo en estos momentos en la República Argentina. Esta nueva ley deberá definir un marco conceptual-pedagógico para la Educación Especial de manera que asegure un proceso educativo integral desde el momento de la detección de la necesidad especial hasta su egreso, luego de la formación laboral.

A pesar del empuje de la integración y de las nuevas propuestas de la educación inclusiva que parecen dejar al margen a los centros de Educación Especial, sostenemos que los servicios de Educación Especial privados poseen una notable calidad y capacidad de respuesta a las necesidades de sus alumnos, fruto de la intervención de supervisión y auditoria de las áreas de educación, de salud y de desarrollo social y deben seguir teniendo su cometido en la atención y mejora de la adaptación de los alumnos con necesidades especiales.

PALABRAS CLAVE:

Educación especial, necesidades educativas especiales, integración, servicios educativos.

ABSTRACT:

This text seeks to reflect about the new uncertainties for those that it goes the Special Education and the unknown roads that it will confront because of the future Law of National Education that it is discussing in these moments in Argentine Republic. This new law will define a conceptual-pedagogic mark for the Special Education so that it assures an educational integral process from the moment of the detection of the special necessity until its expenditure, after the labor formation.

In spite of the power of the integration and of the new proposals of the inclusive education that seem to leave to the margin to the centers of Special Education, we sustain that the private services of Special Education possess a remarkable quality and answer capacity to the necessities of their students, as result of the supervision intervention and assesment of the education areas, of health and of social development and they should continue having their made in the attention and improvement of the adaptation of the students with special necessities.

KEY WORDS:

Special Education, Special Educational Needs, Integration, Educational Services.

DATOS DEL AUTOR:

Miguel Sassano. Psicomotricista. Licenciado en Educación Física, especializado en Gestión y Conducción de Instituciones Educativas, Maestro Normal Nacional. Director y creador de la Licenciatura en Psicomotricidad de la Universidad de MORÓN (Provincia de Buenos Aires); ex Coordinador y creador de la Licenciatura en Psicomotricidad de la Universidad CAECE; Ex Presidente de la Asociación Argentina de Psicomotricidad (AAP) ; Ex Presidente de la Asociación Argentina de Institutos Privados de Educación Especial (AIEPESA); Miembro de la Comisión Directiva de la Red Fortaleza de Psicomotricidad; Docente Universitario; Miembro del Comité Científico de la Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales.



Abordaje de la alimentación y nutrición en niños con discapacidad

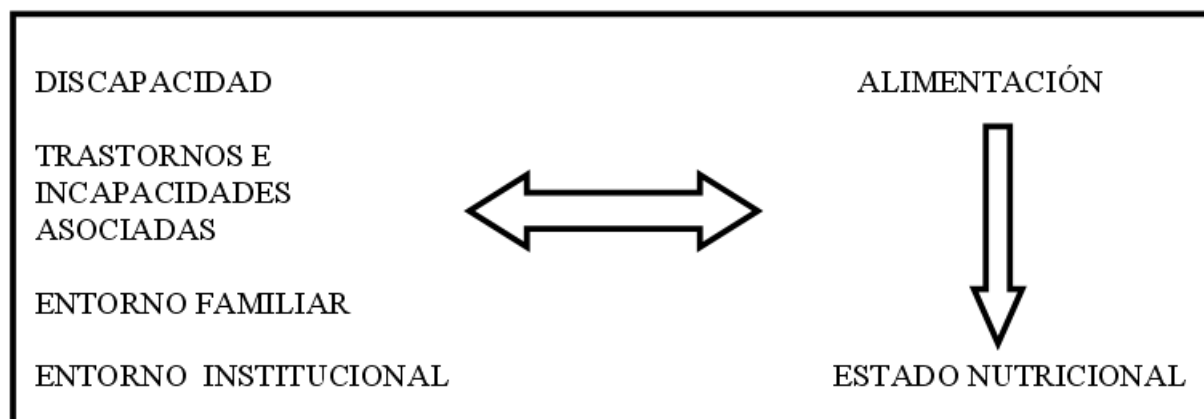
Approach about feeding and nutrition in disabled children

María Ema Leites

Las personas discapacitadas constituyen una población heterogénea que abarca un amplio abanico de trastornos del desarrollo y enfermedades crónicas. Son personas con necesidades sanitarias especiales, existiendo una serie de consideraciones básicas que se presentan en la mayoría de los casos, tales como:

- Para su atención sanitaria y para su educación deben recurrir a muchos profesionales y técnicos especialistas y necesitar importantes modificaciones para su adaptación en la escuela y en la comunidad.
- El tratamiento y la rehabilitación resultan de alto costo, ya que involucra, entre otros: seguro médico; traslados; exámenes y dietas especiales, sueldo de personal para cuidados y compañía, permanencia en instituciones públicas y privadas con estadía total o parcial.
- Las tareas básicas de aseo, alimentación, recreación, entre otros, recaen en la familia –sobre todo en la madre– lo que conlleva al desgaste físico y mental; a la separación de los padres y a desatender otros hijos. Aparece un fuerte sentimiento de aislamiento y segregación lo que repercute en muchos casos en la imposibilidad de un diagnóstico y tratamiento temprano.
- Son enfermedades cuyas complicaciones son impredecibles, con un proceso de atención que se caracteriza en los casos más graves de frecuentes hospitalizaciones y de una mayor dependencia de los padres y del personal sanitario.

Factores condicionantes en el estado de salud y su repercusión en los aspectos alimentario-nutricionales:



Las personas que sufren discapacidad tienen menos oportunidades y constituyen por sí mismos un grupo con marcadas desventajas y mayormente expuesto a las barreras sociales y físicas, colocándolos en situación de riesgo permanente con desmedro de su calidad de vida. Para su tratamiento y rehabilitación tiene mayor importancia considerar las consecuencias de la enfermedad ya que son las que perturban su vida habitual y minimizan sus potencialidades. Si bien, tienen todas las necesidades ordinarias de las demás personas respecto a cuidados y alimentación; necesitan atención especial porque las etapas de aprendizaje son muy lentas y deben alimentarse antes de aprender a succionar y tragar. En casi todos los casos, los padres demuestran conductas poco favorables para con sus hijos «impedidos», lo que dificulta que alcancen modos saludables de vida y una asistencia sanitaria oportuna y eficaz.

La institucionalización en establecimientos para tratamiento y rehabilitación con permanencia total o parcial indica que gran parte de sus necesidades o todas, deben ser cubiertas por éstos; lo que requiere la exigencia de un conjunto organizado de estructuras y funciones diferenciadas que se encaucen hacia la satisfacción de las necesidades individuales, sin perder de vista el carácter colectivo.

En la realidad en la cual viven los niños y los jóvenes que padecen alguna discapacidad, sobre todo en aquellos con disfunción de la neuromotricidad alimentaria es posible afirmar sin lugar a ninguna duda, que su estado de salud está seriamente comprometido desde que nacen y durante toda su vida, presentando en la mayoría de los casos malnutrición, con un marcado énfasis de déficit nutricional.

Se identifica un problema de salud que muestra la relación de múltiples e interactivos componentes dietéticos, ambientales y del estilo de vida, con las condiciones patológicas en una población definida, considerando para su tratamiento y rehabilitación dos aspectos interrelacionados e inseparables, *la atención alimentaria y la atención nutricional*.

ASPECTOS DE LA ATENCIÓN ALIMENTARIA

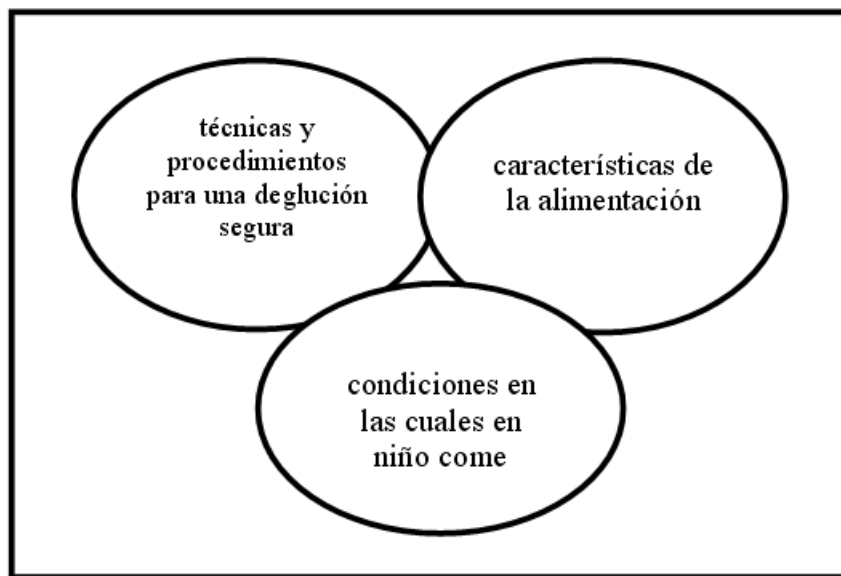
La alimentación es el acto por el cual todo individuo selecciona y consume alimentos, en cantidad, calidad, armonía y adecuación a sus necesidades nutricionales. Los alimentos representan un estímulo psico-físico por tener forma, consistencia, color, olor, sabor y temperatura; además de actuar como un integrador social. La alimentación no constituye solo un vehículo para la coordinación óculo-manual y para el lenguaje; sino que su papel más relevante es que, a través de la utilización

de los alimentos y del acto de comer, formando parte de la vida cotidiana de toda persona, lo integra en su medio ambiente y con sus pares; ya sea en la escuela, en el trabajo, en la familia.

El acto de comer, responde a una conducta alimentaria que se aprende y es el resultado de un proceso de adiestramiento que comienza con la succión y llega hasta el complejo manejo del cuchillo y del tenedor. En las personas con discapacidad cada etapa de aprendizaje es más lenta y se presenta con dificultades (atra-gantamientos y tos durante las comidas), resultando en muchos de los casos en una *alimentación pasiva*, es decir, se deja escurrir la comida por la cavidad bucal, sin la intervención de dientes ni lengua, no hay formación de bolo alimenticio, lo que no contribuye para nada en su aprendizaje.

Con el objetivo de lograr una deglución bucofaríngea lo más normal posible y que su organismo reciba una alimentación de calidad nutricional acorde a sus necesidades, la atención alimentaria debe combinar a nuestro juicio tres componentes: 1) Técnicas y procedimientos para una deglución segura; 2) Características de la alimentación; 3) Condiciones en las cuales el niño come.

COMPONENTES DE LA ATENCIÓN ALIMENTARIA



1.- **TÉCNICAS Y PROCEDIMIENTOS PARA UNA DEGLUCIÓN SEGURA:** El proceso de alimentarse, requiere acomodaciones neuromusculares, ciertas habilidades y coordinaciones muy precisas para poder ingerir alimentos. La *posición* adecuada y el uso de las técnicas de alimentación –durante las comidas– deben ser establecidas de manera particular para cada niño y llevadas a cabo cada vez que se ofrecen alimentos sólidos y líquidos. Una buena posición permite el alineamiento del canal alimentario, ayuda a respirar y a toser y disminuye el riesgo de aspiración. Siempre se debe procurar la posición sentado con las caderas flexionadas en ángulo de 90 grados, la espalda recta y los pies planos en el suelo. Si la alimentación la recibiera semi-reclinado o acostado, se debe elevar la cabeza y colocar al niño hasta conseguir una flexión de 90 grados de la cadera y del cuello.

Frecuentemente se debe ayudar al niño a *controlar el funcionamiento de la boca*, lo que mejora el reflejo de succionar y deglutir, así como su habilidad para comer de una cuchara y beber de un vaso, por lo que muchas veces se hace necesario recurrir a diferentes *utensilios modificados*, en forma comercial o artesanal, tales como cucharas y tenedores de diferentes formas y tamaños; vasos y platos con recortes y antideslizantes.

2.- CARACTERÍSTICAS DE LA ALIMENTACIÓN: En respuesta al alto índice de perturbaciones en las fases o tiempos deglutorios y a las consecuencias que esto implica en el estado de salud del niño, las características de la alimentación en la atención alimentaria deben orientarse hacia dos aspectos: a) las cualidades sensoriales y b) la calidad nutricional.

A) Las *cualidades sensoriales* están referidas al cuidado en la textura, en el sabor y en la temperatura de los alimentos y sus mezclas.

La *textura*, es la propiedad sensorial de los alimentos que se detecta por los sentidos del tacto, la vista y el oído y se manifiesta cuando el alimento sufre una deformación. Esta deformación puede ser por acción mecánica (picado, trozado) o por acción del calor (hervido, horneado). Las propiedades o características de la textura pueden clasificarse en mecánicas (comportamiento antes de la deformación), geométricos (orientación de las partículas de los alimentos) y de composición (destaca componente en el alimento).

El *sabor* es un atributo complejo dado que combina tres propiedades del alimento: el olor, el aroma y el gusto. Es importante considerar al momento de la preparación de las comidas estos tres atributos evitando lo «insípido», lo «muy suave», el «olor siempre igual».

La *temperatura* de las comidas, juega un papel fundamental para sensibilizar o desensibilizar el área oral. En general los líquidos calientes y fríos estimulan el reflejo de la deglución. La importancia en el cuidado en la temperatura, también radica en que cuando se debe alimentar lentamente, la comida va perdiendo sus cualidades sensoriales iniciales, en cuanto a temperatura y consistencia y probablemente sea rechazada frente a este hecho.

El tipo de alimento y las formas de preparación deben ser indicadas de acuerdo al tipo de disfunción masticatoria y deglutoria. Información que debe obtenerse mediante la observación y el análisis cuidadoso de las deficiencias y destrezas que presente el niño durante las comidas.

B) La *calidad nutricional* referida al contenido y composición de sustancias nutritivas que forman parte de los alimentos y de sus mezclas. Los alimentos y preparaciones que conforman una dieta deben obedecer a los principios de suficiencia, equilibrio y variedad; cumpliendo así con las metas nutricionales en forma balanceada y armónica. La *suficiencia* responde al aporte de sustancias nutritivas de acuerdo al tramo de edad; el *equilibrio* se relaciona con la proporción en que los nutrientes contribuyen al aporte calórico nutricional y a la relación entre sí y la *variedad* permite formar hábitos alimentarios correctos y de introducir nuevos alimentos. La determinación del valor nutritivo supone una valoración cuantitativa, es decir, la cantidad de proteína, grasas, hidratos de carbono, vitaminas y minerales disponibles en el alimento; junto al agua y a la fibra alimentaria y una valoración

cualitativa o sea, su valor biológico con relación a la composición, proporción y disponibilidad de sus componentes esenciales.

Para lograr realmente una correcta alimentación en los niños y jóvenes afectados por la parálisis cerebral, no basta con ofrecer una dieta que cumpla con los principios nutricionales y se ajuste a las cualidades sensoriales, sino que es sumamente importante considerar otros dos aspectos: Capacidad gástrica (establece el volumen del estómago) y Densidad calórica o energética de la dieta (Establece el contenido calórico de los alimentos o sus mezclas)

3.- CONDICIONES PARA ALIMENTARSE: El alimento siempre ha representado un vehículo de comunicación con uno mismo y con los demás. Es el primer paso para la integración social y este hecho cobra mucha importancia para los niños con discapacidad, pues de alguna manera les permite establecer relaciones e intercambios con otras personas de su entorno habitual como son la familia, los colaboradores y sus pares. La comida en familia es una instancia de aprendizaje, de repetir conductas y comportamientos observables en otros y de preparación cuando deba compartir la mesa con otras personas. Para los padres y colaboradores es un momento de observación de «cómo» se alimentan y «cuánto» aceptan o rechazan de los alimentos que se les ofrecen.

Un elemento muy importante en el acto de comer, es que debe realizarse siempre que sea posible fuera de la cama, en un ambiente propicio y acondicionado para ese momento

Para lograr una alimentación eficaz, consideramos fundamental la complementariedad e interrelación de estos componentes, ya que, errores y descuidos en cualesquiera de ellos, conducirá, sin lugar a dudas, a una alimentación problematizada y de baja calidad nutricional.

ASPECTOS DE LA ATENCIÓN NUTRICIONAL

La nutrición es el proceso que utiliza a nivel celular sustancias nutritivas y otras sustancias contenidas en los alimentos y la eliminación de sus productos finales. Se relaciona estrechamente con aspectos sociales, económicos, culturales y psicológicos de las formas de alimentarse en cualquier individuo.

La atención nutricional es la aplicación de la ciencia y el arte de la nutrición como auxiliar para que las personas seleccionen y obtengan alimentos con el propósito de nutrir sus cuerpos saludables o enfermos durante todo el ciclo vital. En consecuencia, el estado nutricional es la condición de salud de un individuo influida por la utilización de las sustancias nutritivas y de la conjunción interactiva de factores internos (utilización biológica, consumo de medicamentos) y de factores externos (ambiente, cultura, etc.).

Como componentes de la atención nutricional, se identifica: 1) la evaluación del estado nutricional a través de la utilización de diversas técnicas y procedimientos, tales como: análisis de ingesta, estudio de hábitos alimentarios, mediciones antropométricas; 2) determinación de necesidades individuales para cada individuo o grupos de individuos, teniendo en cuenta edad, sexo, estado fisiológico, patologías y actividad; 3) plan de alimentación que responde a las metas terapéuticas y resulta de los antecedentes clínicos y personales, entre otros y 4) monitoreo nutricional

lo que incluye controles sistemáticos y de registros periódicos de la evolución y situación de cada individuo.

Los componentes de la atención alimentaria y de la atención nutricional deben permitir establecer un programa de atención y rehabilitación en los aspectos alimentario-nutricionales desde un abordaje interdisciplinario con el objetivo de tratar rápido, tratar intensamente y por largo tiempo, sin descuidar el aspecto de la educación nutricional dirigida a los padres, educadores, personal técnico y colaboradores a los efectos de contribuir efectivamente con el proceso nutricional para mejorar y elevar la calidad de vida de las personas que padecen discapacidad.



RESUMEN:

Se puede afirmar que el estado de salud de los niños y los jóvenes que padecen alguna discapacidad está seriamente comprometido desde que nacen y durante toda su vida, presentando en la mayoría de los casos malnutrición, con un marcado énfasis de déficit nutricional. Se trata de un problema de salud que muestra la relación de elementos dietéticos, ambientales y del estilo de vida, considerando para su tratamiento y rehabilitación dos aspectos interrelacionados e inseparables, la atención alimentaria y la atención nutricional como forma de mejorar su calidad de vida.

PALABRAS CLAVE:

Nutrición, alimentación, discapacidad, atención alimentaria, atención nutricional.

ABSTRACT:

We can affirm that the state of the children's health that they suffer some disability is seriously affected since they are born and during all their life, presenting in most of the cases a bad nutrition, with a marked emphasis of nutritional deficit. It is a problem of health that shows the relationship of diet, environmental elements and lifestyle, considering for their treatment and rehabilitation two interrelated and inseparable aspects, the alimentary attention and the nutritional attention as a way of improving their quality of life.

KEY WORDS:

Nutrition, feeding, disability, alimentary attention, nutritional attention.

DATOS DE LA AUTORA:

María Ema Leites. Licenciada en Nutrición. Directora de la Escuela de Nutrición y Dietética. Facultad de Medicina. Universidad de la República. Uruguay.



El proceso de separación y adaptación a la escuela infantil mediante la intervención psicomotriz

The process of separation and adaptation to the kindergarten by means of the psychomotor intervention

Lola García Olalla

Les presentaré una experiencia de trabajo vinculada a la intervención psicomotriz en la primera etapa de educación infantil. Esta experiencia se promueve desde el Máster en Psicomotricidad organizado por el Departamento de Psicología de la Universidad Rovira i Virgili (Tarragona), del cual soy coordinadora junto a mis compañeras la Dra. Cori Camps y la Dra. Inés Tomás.

Para la formación en la práctica de los alumnos firmamos convenios de colaboración con diversos centros que nos permitieron trabajar en grupos reducidos de práctica psicomotriz. Uno de estos convenios lo realizamos con la Escuela Infantil Barrufet de Reus, localidad próxima a Tarragona. Esta escuela dispone de profesionales formadas y con una larga experiencia en la práctica psicomotriz con niños de 0-3 años. Son también formadoras en psicomotricidad y profesionales arriesgadas dispuestas a acoger e implicarse en las iniciativas que les planteamos. En esta ocasión se trataba de atender en un pequeño grupo educativo-preventivo en la sala de psicomotricidad a aquellos niños que mostraban dificultades serias e importantes de adaptación a la escuela. Esperamos que el trabajo con estos niños, a través de la intervención psicomotriz, favorezca un mejor ajuste y adaptación al escenario educativo y a sus protagonistas.

Por otro lado constituye una experiencia de colaboración universidad-escuela que pretende promover el intercambio y la transferencia de conocimiento para que ambas instituciones se beneficien mutuamente y construyan un saber compartido desde la práctica que pueda revertir, por una lado, en la mejora de la atención educativa a la infancia y, por otro, en los modelos de formación y desarrollo profesional.

El relato de la experiencia se acompaña de reflexiones teóricas («no hay nada más práctico que una buena teoría») vinculadas al ámbito de la psicomotricidad y de la psicología evolutiva. De esta última tomaremos la teoría del apego para dar cuenta de los procesos de vinculación, y las aportaciones de Winnicott para dar cuenta de los fenómenos transicionales que permiten la separación.

OBJETIVOS

Con esta experiencia nos planteamos objetivos a diferentes niveles:

En relación al proyecto de ayuda a los niños

La escuela infantil nos ofrece un escenario de educación y atención a la primera infancia en el que podemos prevenir y optimizar el desarrollo inicial del niño, ofreciendo el mejor acompañamiento posible al niño y a los adultos que se ocupan de su educación.

Los niños que integran el grupo presentan un alto grado de ansiedad ante la separación de sus mamás y, en consecuencia, dificultades para crear un espacio transicional que les permita acceder a relaciones nuevas y diferenciadas con otras personas y escenarios diferentes al familiar. Esta dificultad aparece asociada a trastornos en la expresividad psicomotriz, específicos para cada niño: pulsionalidad no controlada, pasaje a la agresión, inhibición, torpeza motriz, miedos, retraso psicomotor, dificultades de comunicación y expresión. Nuestra hipótesis de trabajo como psicomotricistas es que estos «síntomas» podemos asociarlos a la dificultad de construir un cuerpo separado y diferenciado de la madre, con competencias propias que se viven en el placer de la acción y preparan el paso al escenario simbólico y a la comunicación.

En consecuencia nuestros objetivos para este proyecto de ayuda son: transformar la angustia de separación en el placer de acción; invertir este placer de actuar en el movimiento, recuperando las competencias propias del niño pequeño como gatear, andar, subir, bajar, saltar, balancearse ..., competencias que le permiten afirmar su identidad corporal; encontrar un campo de expresión simbólica para sus vivencias dolorosas, especialmente para aquéllas vinculadas a su angustia de separación y de pérdida, mediante juegos presimbólicos de aparecer-desaparecer, vaciar y llenar, destruir-construir, etc. Acceder al deseo de comunicarse con los otros niños y otros adultos, mediante lenguajes y registros diversos, verbales y no verbales. Transferir el bienestar expresado en la sala de psicomotricidad al aula. Estos objetivos se corresponden con un proyecto para cada niño que le permita asegurarse a nivel profundo en relación a la permanencia del otro, a la garantía de que él existe y es reconocido por el otro, y que puede separarse para diferenciarse y adquirir su propia identidad en un mundo exterior al familiar.

En relación al lugar de los padres en la escuela infantil.

Nuestro objetivo es que los padres puedan comprender las dificultades de adaptación a la luz de sus propias dinámicas de vinculación y separación en relación a su hijo, y que puedan ayudar a sostener este proyecto desde esta renovada comprensión. Esperamos, en este sentido, que se promuevan cambios en relación a la escuela y al hogar, que serán diferentes en cada caso en función de variables diversas como: la posibilidad de la madre de sostener el vínculo o de separarse, la posición del padre - a menudo efímera o inexistente - en el triángulo familiar, la asunción de responsabilidad en el proceso que nos concierne, las coordenadas vitales y laborales de cada figura parental, etc.

Recordemos que el factor predictor más importante del niño a la escuela infantil es la actitud de los padres ante la separación y la adaptación, sus opiniones, sentimientos y atribuciones (Cantero y López, 2004). Consideramos que el trabajo con las familias debería constar en la formación de los profesionales de la educación infantil, de modo que pueda optimizarse la dimensión colaborativa entre ambos contextos, con la con-

siguiente beneficio para la prevención y el desarrollo en este tiempo vital de la infancia.

En relación a la formación de nuestros alumnos en la práctica psicomotriz:

La formación en la práctica constituye uno de los tres escenarios de formación del Máster en Psicomotricidad, junto a la formación teórica y la formación personal. El dispositivo de la formación contempla un recorrido desde la práctica guiada hasta la práctica autónoma y se articula en diálogo permanente con la formación teórica y la formación personal. En el momento que nos ocupa los alumnos habrán de apropiarse de estrategias de intervención vinculadas a proyectos de ayuda psicomotriz: organizar tiempos, materiales y propuestas que permitan la evolución del grupo de niños a partir del ajuste y la escucha de sus necesidades particulares.

Se trata de promover una formación en competencias de acción profesional a partir de la experiencia en contextos de trabajo reales y significativos para su especialidad. Entendemos la competencia como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades o destrezas adquiridas que da lugar a un buen nivel de desarrollo y actuación y, en el ámbito profesional, permiten al individuo desarrollar con éxito actividades de trabajo en su área profesional, adaptarse a nuevas situaciones y transferir sus conocimientos, destrezas y actitudes a áreas profesionales próximas. La esencia de la competencia supone la integración en la acción del saber, saber hacer, saber ser y estar, retomando así la globalidad que se expresa en el acto que emerge en un contexto determinado.

Nuestro objetivo es que los alumnos aprendan de manera contextualizada y significativa en el seno de una comunidad de prácticas en la que van construyendo su saber como un proceso de construcción conjunta y en la que van dotando de sentido y significación a las situaciones que viven y a su propia actividad.

En relación al intercambio profesional

El dispositivo de trabajo y reflexión conjunta desde esta perspectiva «comunitaria» nos abre muchas expectativas porque se ponen en juego saberes múltiples, desde diferentes posiciones disciplinares y profesionales. Coincidimos en un lugar común donde se borran estas fronteras y todos nos situamos en torno a un proyecto de ayuda a niños en dificultad. Sabemos que todos aprenderemos a partir de las aportaciones particulares de cada uno. La incertidumbre de qué hacer ante casos difíciles y la angustia del no saber queda mitigada así por el efecto de los otros que nos sostienen y acompañan. El objetivo, en este sentido, será preparar nuestras competencias para el trabajo colaborativo y en equipos interdisciplinares.

REFLEXIONES PREVIAS A LA INTERVENCIÓN: EL SENTIDO DEL TRABAJO

Las aportaciones de Bowlby y Winnicott

«De niño, yo pensaba que todo lo que une,
separa, y lo que separa une»
(Marrone, 2001)

Para profundizar en el sentido de nuestro trabajo haremos referencia a la obra de Bowlby (1969, 1973) y su formulación sobre la Teoría del apego. Trata sobre la tendencia de los seres humanos a formar vínculos, lazos afectivos estables y duraderos con determinadas personas y cómo la amenaza y ruptura de estos vínculos puede

causar graves emociones y trastornos. La angustia se activará como una reacción a la amenaza de pérdida y a la inseguridad en la relación de apego. Esto ocurre cuando el sujeto siente que no es nada ante los ojos del otro. A menudo no se trata de una supervivencia biológica, sino psicológica. Existen muchas formas de trastorno del apego y muchos estilos intersubjetivos de déficit de sintonía. Lo común a todos ellos es la dificultad de cuidador para ser receptivo a los estados anímicos del niño (Diamond, 2001). La intersubjetividad es el contexto donde se realiza el desarrollo individual. La respuesta sensible de la madre actúa como un organizador psíquico: la capacidad para registrar, interpretar y responder adecuadamente a las señales del niño, y para ver al niño como un ser humano con su propia individualidad cuando crece. Esa respuesta sensible es el mejor predictor de la seguridad del apego. El modelo de interacción entre el niño y sus padres tiende a convertirse en una estructura interna, un modelo representacional. Ainsworth y sus colegas (1978) profundizaron en la relación apego-exploración: el niño usa a la madre como una base segura desde la cual explorar.

La experiencia temprana crea las bases de la elactancia (resiliencia): la capacidad para adaptarse y utilizar los recursos internos de manera competente ante los problemas evolutivos, no de una manera determinante, sino a modo de cimientos. La manera en que resulte el edificio dependerá de factores protectores o desestabilizadores del medio socioambiental (Marrone, 2001).

La gran aportación de Bowlby es su visión de la psicopatología en un contexto evolutivo y su enfoque de las relaciones afectivas en el centro de la psicología evolutiva y del psicoanálisis. Por qué la obra de Bowlby no tuvo el reconocimiento que merece entre sus colegas psicoanalistas ni forma parte habitual de sus programas de formación es otra cuestión. Recuperado por los psicólogos evolutivos, confío que sea centro de estudio en la formación de los psicomotricistas y especialistas de la educación temprana.

Posteriormente la capacidad de la madre para experimentarse como empática, pero separada del bebé, crea la distancia necesaria que empuja al bebé hacia la separación. Winnicott nos ofrece un relato potente y poético sobre esta cuestión, a partir de su conceptualización de los fenómenos transicionales (Winnicott, 1972). Estos fenómenos representan la transición del bebé de un estado en que se encuentra fusionado a la madre a uno de relación con ella como algo exterior y separado. Su trabajo tiene que ver con la zona intermedia entre lo subjetivo y lo que se percibe de forma objetiva, con la capacidad del bebé para reconocer y aceptar la realidad, con la sustancia de la ilusión (base del arte, la religión, la ciencia, la creación ...), fenómenos que aparecen desde los 4 a 6 meses hasta los 8 a 12, y que pueden persistir en la niñez, y reaparecer ante la amenaza de una privación. El ser humano siempre se ha planteado el problema de la relación de la percepción objetiva y la subjetividad. La tarea de aceptación de la realidad nunca queda terminada.

El objeto transicional representa el objeto de la primera relación, que pasará del dominio omnipotente al dominio por manipulación. A veces no puede existir un objeto aparte de la madre misma, o no puede gozar del estado de transición El bebé podrá emplear este objeto transicional cuando el objeto externo está vivo, es real y lo bastante bueno. De no ser así el objeto interno perderá significado, al igual que el objeto transicional. Si la madre se ausenta durante un tiempo demasiado largo se disipa el recuerdo de la representación interna y los fenómenos transicionales pierden

sentido, el bebé no puede experimentarlos. Puede recurrir a un uso exagerado, como negando que exista el peligro de desaparición.

Un niño no podrá pasar del principio de placer al de realidad si no existe una madre suficientemente buena, que se adapta a las necesidades del bebé y disminuye progresivamente esta adaptación, según la capacidad del niño para enfrentar el fracaso y soportar la frustración. La omnipotencia irá dando paso a la desilusión. Si el proceso de desilusión gradual funciona, queda preparado el escenario para la frustración. Si la experiencia permite al niño confiar en la madre existe un espacio potencial, una zona infinita de separación, que puede llenarse de juego y creación. Podemos pensar en este tercer espacio, que no está dentro ni fuera, un espacio potencial fundado en la confianza del bebé en su mamá, un espacio que permite el vivir creador, primero en el juego y después en la cultura.

Para separarse el niño deberá dominar, incluso destruir el objeto. Este fantasma de dominio se desarrolla plenamente en el segundo año con la constitución de los objetos transicionales. Los fantasmas de apego y dominio deberán ser contenidos por los padres. Estas pulsiones generarán ambivalencia. El niño jugará a destruir para ser él mismo y superar la culpabilidad de la destrucción del otro. Pero también le permitirá avanzar en la construcción de la realidad al ubicar el objeto fuera de la persona. Para ello el objeto debe sobrevivir, siguiendo a Winnicott (1972), una madre que sobrevive a los ataques de su bebé. Esta destrucción se convierte así en el telón de fondo para el amor a un objeto real, un objeto que se encuentra fuera de la zona de control omnipotente del sujeto.

La angustia de separación y la práctica psicomotriz

La practica psicomotriz educativa-preventiva tiene como objetivo desarrollar el potencial de acción, de creación y simbolización del niño a partir de una relación securizante con el psicomotricista, el cual ofrece un lugar y unas condiciones que permiten al niño decir su angustia y transformarla hacia un mayor bienestar.

El niño se separa a partir del movimiento y de la acción. La acción implica un proceso de transformación, de cambio del mundo exterior y también del propio mundo interno. Y esa capacidad de transformación está a la base del mundo intelectual. Al inicio de la vida, durante los primeros meses, el niño va a ser transformado gracias al otro y a condición de que ese otro sea receptivo a las demandas del niño. Durante la relación de cuidados y de intercambios entre el adulto y el niño se producirá una relación de transformación recíproca: cuando el bebé tiene hambre o sueño y la mamá/papá (o cuidador) responde a estas necesidades, lo calma, se produce en el niño una transformación tónica hacia un mayor bienestar corporal. A su vez la mamá también vive sensaciones de bienestar al cuidar de su niño, de competencia personal y de sintonía emocional con su bebé. En cierto modo resulta también transformada, tocada, a partir de esta relación.

A partir de una edad el niño se interesará por el exterior, por el mundo de los objetos y de los otros, e iniciará movimientos de separación de la mamá. El niño se volverá muy activo en su exploración y descubrimiento del mundo exterior. La posibilidad primero de gatear, después de andar, le abrirán un gran horizonte en ese mundo por explorar. Como decía Mendel (2004) «el acto es un aventura», es la acción, pero con algo más añadido, es la interactividad de un sujeto con la realidad. El acto es un proceso que el niño vive como algo exterior (porque actúa sobre el mundo exterior y

lo transforma), y a la vez interior (porque tiene su origen en nosotros). El acto es un proceso en el cual se descubre el mundo en el que se actúa. Es algo que está ahí, como una realidad que pone resistencia y afrontarla requiere un esfuerzo. Sin embargo, también es un proceso en el que nosotros creamos el mundo, ya que nuestro acto llega a modificarlo, en mayor o menor medida, y además no siempre como quisiéramos. En el transcurso del acto no sólo se modifica la realidad, sino que el sujeto también se verá implicado. La experiencia de la realidad nos modifica (Mendel, 2004).

Para el niño ponerse en movimiento es también asegurarse o reasegurarse en relación con la amenaza, con una pérdida, la angustia de pérdida del cuerpo y la angustia de separación. Conocen estas angustias: de caída, de disolución, de fragmentación, ..., angustias que amenazan la unidad de la experiencia corporal. Entendemos la unidad como la interiorización de experiencias corporales vividas en las interacciones de la madre y el niño. Esta interiorización, basada en una sensación placentera, proporciona la experiencia de continuidad de la existencia. La unidad siempre es vivida como una fuente de bienestar. La madre unifica por la calidad en su función de holding, de ensoñación materna, de envoltura psíquica (Aucouturier, 2004 a).

Las angustias arcaicas mal contenidas están al origen del trastorno psicomotor. Esta falta de contención está originada por una actitud poco ajustada a los deseos y ritmos del niño, y provocará pobreza en los procesos de transformación. Es el caso de la hipermotricidad o la pasividad motriz. El niño inhibido no es un ser de acción. Su motricidad no le permite asegurarse frente a la angustia. Invierte la audición y la visión en detrimento de las sensaciones corporales. Su retención emocional expresa una depresión profunda, por la ausencia de fantasmas de acción. No actúa, no sueña, no piensa, no puede actuar la destrucción ni la transformación. Toda práctica psicomotriz, educativa o terapéutica, es una ayuda para el desarrollo de la acción y de los procesos de transformación tónicoemocional (Aucouturier, 2004 b).

«La terapia psicomotriz puede definirse como una terapia de la acción».

Pero en ese nuevo renacimiento está la presencia de la mamá, mas o menos cercana o distante, permanente o ausente, animadora o inhibidora de este proceso. Podríamos preguntarnos por lo que condiciona que tipo de acompañamiento hacen la mamá y el papá de este proceso, y sin duda encontraríamos su propia historia de como fueron cuidados y acompañados durante su infancia.

Cada manera de acompañar a nuestros hijos en el momento de separarse de nosotros para acceder a la conquista de otras experiencias y otras relaciones es absolutamente particular de cada historia paterno-filial. Pero sí sabemos que existen maneras de acompañar este proceso de separación-individuación más saludables que otras y más facilitadoras para que el niño inicie el recorrido hacia la búsqueda de su propia identidad. Algunas maneras de acompañar pondrán al niño en especial dificultad: cuando la mamá se aferra a su niño y no lo deja marchar, cuando el papá no está presente para poner límites a esta relación fusional, etc. En el transcurrir de este proceso y la posibilidad de separarse, se iniciará el camino hacia la representación y la simbolización.

«El acceso al símbolo comporta algunas experiencias: de unidad corporal, de capacidad para confrontar las experiencias y los objetos (entender si un objeto está presente o alucinado, confrontar lo estable y lo mutable, primero a nivel de acción y luego de representación. Además de esta capacidad de unidad y de confrontación, es necesaria

una capacidad de transformación y significación, de dar un sentido a aquello que está sucediendo» (G.Benincasa, p. 21).

Los niños que han vivido con seguridad este recorrido estarán en mejores condiciones de acceder a la escuela infantil. Los educadores se verán confrontados así a la historia familiar de vinculación-separación vivida por cada niño y se situarán como referentes adultos de esa historia en su relación con el niño.

EL PROCESO DE AYUDA

Sus protagonistas: El grupo de niños

Participaron en esta experiencia cinco niños de dos años, seleccionados por las educadoras a partir de nuestra demanda de formar un pequeño grupo que presentara dificultades de adaptación a la escuela infantil. Entendemos que los menores se han adaptado cuando están emocionalmente tranquilos, participan en las actividades y mantienen relaciones sociales satisfactorias (López y Cantero, 2004).

Estos niños manifiestan como característica compartida la dificultad de separación de sus figuras parentales y la presencia de signos de malestar e inseguridad, a pesar de haber transcurrido cuatro meses para algunos y más de un año para otros de asistencia al centro. Los signos de malestar se traducen en dificultades para regular el deseo y su paso a la acción, que tiende a ser inhibida o transformada en agresión. En varios casos se acompaña de un alto absentismo y reiterados procesos de enfermedad. Además cada niño expresará este malestar de una forma particular: agresión a los otros niños, lloros, demandas permanentes al adulto, rabietas, inhibición, problemas para comer, para dormir, miedos, retraso psicomotor, etc.

Un caso especial: María

Cuando iniciamos la intervención María está a punto de cumplir tres años. Es su segundo año en la escuela infantil. Su educadora nos cuenta que en el aula permanece totalmente pasiva, no se mueve de una esquina, llora con frecuencia, si le tocan se angustia, sólo mira y suele llevar un objeto pegado –un coche– siempre con ella. Con el tiempo la educadora consigue pasearla por el aula y que mire a los otros. Nunca observa en ella muestras de placer.

Con gran dificultad conseguimos que María acepte entrar en la sala. Es tal la angustia de separación que proponemos a su madre que permanezca con nosotras durante la sesión. Estamos atentas a sus mas leves indicios de expresividad. Durante las primeras sesiones permanece en la esquina próxima a la entrada y a su madre, sin moverse. Accede a que hable con ella sobre el muñeco que trae «puedes jugar con los juguetes que traes de casa». Mira a su madre a cada momento para comprobar su permanencia en la sala. Le proponemos jugar con maderas para construir torres y accede a incluir su muñeco en la construcción.

Sus protagonistas: (b) El grupo de alumnos en formación

En esta comunidad de prácticas el alumno está acompañado por su formador, el educador que habitualmente trabaja con los niños y sus propios compañeros. El alumno participará en diez sesiones de práctica psicomotriz en las que realizará un trabajo de observación y coparticipación. Forma parte de un grupo de cuatro alumnos que trabajará por parejas: dos observan y dos participan, y la siguiente semana cambian los roles. Cada alumno tendrá un compañero permanente de participación en la sesión y

un observador. Durante la sesión el educador es responsable de la sesión y del grupo de niños y el formador es responsable de los alumnos en formación.

El dispositivo de análisis de la práctica se organiza en tres tiempos:

1º. Un tiempo personal. Al final de la sesión hay un tiempo personal –unos quince minutos- en que los alumnos anotan sus reflexiones sobre la sesión que les servirá para la posterior elaboración de su diario de sesiones.

2º. Un análisis por parejas. Los alumnos se reúnen por parejas participante-observador para realizar un intercambio sobre la sesión a partir de lo vivido y lo observado. Primero habla el alumno que ha participado sobre cómo ha vivido la sesión y después el observador envía un espejo a su compañero a partir de unos indicadores previos facilitados por el formador. Los alumnos que han observado tendrán que entregar un escrito con sus observaciones en un máximo de tres días al compañero que han observado.

3º. El análisis de grupo. Después de este encuentro se dedica una hora al análisis en grupo de la sesión con todos los adultos implicados. Este análisis parte de las vivencias de los alumnos que han participado, después se analiza la evolución de la sesión a partir de las producciones de los niños, las nuevas dinámicas que van emergiendo a nivel personal y grupal, el sentido de las mismas, para terminar en reflexiones teóricas que nos alumbran nuevas formas de intervención.

Esta experiencia de formación en la práctica permite un proceso de apropiación de competencias profesionales de manera progresiva y en un marco asegurador, facilitado por el dispositivo de guía, análisis y supervisión que reciben de su práctica.

Sus protagonistas: Las profesionales

Tanto la educadora como la formadora participan activamente con los niños, pero desde una posición particular. La educadora es la figura adulta de referencia para los niños en la sala y quien asegura al niño en esta nueva experiencia, especialmente al inicio de la misma. Su presencia es fundamental porque conoce a los niños, sus posibilidades y dificultades, y además porque garantizará la continuidad del trabajo con los niños cuando este proyecto termine. En este proceso la formadora está atenta a la intervención de los alumnos: les anima, les sugiere, les hace espejos, comentarios para la comprensión de situaciones, participa junto a ellos en el trabajo con los niños compartiendo actividades, emociones y propuestas. Tras la sesión se ocupará de gestionar el análisis de la sesión. El formador deviene así mediador y acompañante activo que moviliza el saber de las personas en situaciones reales de trabajo y anima procesos de reflexión y teorización a partir de la práctica.

Estrategias de intervención desde una práctica preventiva

Los niños participaron en una sesión semanal en este pequeño grupo de práctica psicomotriz educativa-preventiva. Además acudían a su sesión semanal con su grupo ordinario.

La práctica psicomotriz, tal y como ha sido formulada por B. Aucouturier (2004 a), propone un trabajo a partir de la acción. La acción supone la unión entre lo sensorio-motor, lo emocional y lo cognitivo, y es a partir de la acción que el niño podrá separarse y formará su pensamiento. En la intervención psicomotriz nos planteamos como ayudar al niño a recuperar el poder sobre sus actos y experimentar placer a partir de

ello. Como afirma Mendel «cuando los actos están controlados por los otros el niño pierde el placer de actuar».

En el grupo de niños que nos ocupa proponemos al inicio un dispositivo espacial asequible para su edad y materiales diversos con diferentes posibilidades que permitan la elección y recorrido particular de cada uno. Al llegar a la sala los niños encuentran un espacio sensoriomotriz preparado para gatear, rodar, subir, bajar, deslizarse, a diferentes alturas, con planos inclinados y también con una pequeña escalera. Junto a este dispositivo sensoriomotriz disponemos de una gran tela colgada para esconderse y balancearse. Contamos con grandes balones para subirse y desequilibrarse y una piscina de pelotas. Además tenemos disponible material para actividades y juegos presimbólicos: cajitas y cubos para vaciar-llenar, pelotas pequeñas, piezas de madera para construir, telas y osos de peluche. Hay también cuentos, papeles, pinturas, etc. La sala dispone de un gran espejo en el que observar sus producciones y a sí mismos, y cojines de gomaespuma para realizar construcciones simbólicas: torres, casa, lugares para esconderse, etc.

Vamos a proponer otro continente al niño, otro marco, enlazado a la persona y a su historia, le proponemos un recorrido y un espacio transicional, un espacio potencial de separación, en el que los padres tienen cabida, pueden permanecer y después marcharse. Pretendemos despertar la intención motriz y llegar a la acción. Creamos todas las condiciones que permitan al niño actuar. En nuestro caso fueron las condiciones para llegar a caminar con placer, a caerse (dominar la angustia de caída) y también a correr. La carrera, que marca la distancia y la separación de la madre. Trabajo con planos inclinados para rodar, girar ... También jugaron mucho a tirar las torres de cojines, vivir el placer de la destrucción. Muchas situaciones de llenar-vaciar (continente), tirar y lanzar (alejarse). Situaciones de descubrimiento personal y también con los otros.

En la práctica psicomotriz el adulto ha de dejarse transformar por el niño a nivel tónico, a nivel emocional, a nivel sensorial, y también a nivel intelectual. En esta transformación el niño comprueba su competencia y su poder de actuación. Por eso el niño en la interacción busca la transformación hasta darse cuenta del cambio del otro, y cuando se da cuenta de este cambio, parará su repetición, porque tiene la prueba del éxito de su acción. Pero además ha de ser alguien estable, permanente, capaz de limitar y contener la acción del niño, portador de autoridad y ley estructurante, que tranquiliza al niño y lo asegura en sus impulsos, facilitando su expresión y transformación hacia registros simbólicos. La calidad de la escucha y el ajuste de las propuestas permitirá al niño encontrar un nuevo lugar en relación al adulto, que le permite y promueve una existencia como sujeto reconocido y diferenciado de los otros. Lo más importante es la paciencia, la espera, dar tiempo al niño, dejar espacio para su deseo, permitir una relación real y no una relación para agradar al otro.

La dirección del centro y las tutoras implicadas ofrecieron a los padres la posibilidad de que sus hijos participaran en este grupo con el objeto de mejorar su adaptación. Todos aceptaron. Las tutoras se hicieron cargo de la comunicación con los padres, pero además tenían la posibilidad de hablar con nosotras si lo solicitaban. Al final de la intervención mantuvimos un encuentro de todo el equipo con todas las madres en el que hablamos de la evolución del grupo y de cada niño en particular.

En relación a la mamá de Maria le proponemos crear un espacio transicional y elaborar progresivamente el alejamiento. Le pedimos que entre a la sala y permanezca

sentada junto a una de nosotras. Mientras observa a su hija le sugerimos que nos hable de Maria, de su historia, de sus competencias, de sus dificultades. Al hablarnos de su hija nos parece que vive una cierta liberación. Aprovechamos para observar juntas los gestos, movimientos e interacciones de Maria en la sala y explicarle el sentido que tiene para nosotras, así como la finalidad de nuestras propuestas. Durante las primeras sesiones se siente tensa ante la inactividad de Maria. Le comentamos que Maria quizás perciba esta tensión y expectación en su mirada y que seria bueno no mirarla tanto, porque a veces la mirada puede actuar como inhibidora de la acción del niño. El sentido de nuestra intervención con ella es ayudarle a comprender a su hija y el sentido de sus producciones. Pensamos que cuando los padres pueden comprender el sentido de las actuaciones de sus hijos, cambian su relación con ellos. A medida que avanza este intercambio con ella, va retirando la mirada sobre su hija, nos explica muchas cosas de Maria y nosotras agradecemos este depósito de confianza.

Pensamos que los psicomotricistas, y profesionales de la educación en general, deben ser profundamente respetuosos con la labor de los padres y su manera de educar. Los padres de hoy sienten a menudo la inseguridad de qué hacer con sus hijos en el marco de una cultura educativa dominada por los expertos. En este contexto decae la confianza en sus propias competencias educativas y se les avoca hacia una gran incertidumbre. Es por ello que hemos de ser muy prudentes a la hora de hablar con los padres sobre sus hijos, especialmente cuando éstos tienen dificultades.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

En cuanto a los alumnos, la intensa formación en la práctica que viven desde el inicio al fin de su formación permite la apropiación de competencias profesionales de manera progresiva y en un contexto seguro por el dispositivo de guía, análisis y supervisión que reciben en los diferentes momentos de su formación. Las excelentes memorias que elaboraron finalmente sobre su proyecto de intervención fueron la mejor muestra del grado de competencia conseguido a nivel profesional y también a nivel humano, como personas capaces de integrarse en un proyecto de trabajo compartido que multiplica sus efectos en la medida que puede integrar la realidad vital del niño y a las personas que esta realidad afecta.

En cuanto al grupo de niños, constatamos la evolución y el cambio de cada niño en relación a nuestros objetivos iniciales. Ahora la marcha de la mamá o del adulto responsable es bien vivida, lo cual nos hace suponer que se ha producido una consolidación interna de la imagen parental y un mayor grado de seguridad en su ausencia. Esto ha permitido que se dispare el paso a la acción a partir de sus deseos que ya pueden ser mejor identificados y expresados porque no dependen tanto del otro ni se confunden con ellos. Aceptan la contención del adulto, y el paso a la agresión de algunos niños se ha limitado porque puede expresar esta dinámica pulsional en otros registros más simbólicos y que producen menos culpabilidad, de ahí su intensa implicación en juegos de aseguración profunda, destrucción y construcción simbólica. El placer de la acción y el ejercicio de sus competencias motrices ha operado un cambio fundamental en cuanto a su identidad corporal. Sus desplazamientos y movimientos son ahora vividos con más placer, sin miedo, mas diversos y seguros. La apertura hacia los otros se traduce en el interés por compartir juegos y emociones. Las educadoras nos hablan de un cambio en los niños que se refleja en el aula, para unos en la disminución de su inhibición y para otros en el control de su pulsión.

Pasadas unas sesiones la mamá de Maria también nos informa de sus progresos en el hogar: juega más en casa, quiere hacer todo sola, su lenguaje mejora... . Nosotras observamos la transformación del deseo que puede ser más dicho, más expresado a través de la mirada hacia los otros y su implicación en ciertas actividades compartidas, aunque todavía de manera muy limitada. Ha descubierto el placer de los balanceos, la caída, el salto, ... puede vivir el placer de muchas actividades sin la presencia de su madre. Parece que para Maria es posible empezar a existir en un lugar diferente del otro.

La cuestión es que hay muchas Marías. Según el estudio de López y Cantero (2004) realizado en España con 163 niños de 3 años, para un tercio de niños la adaptación a la escuela supone un coste emocional y social de intensidad moderada y un 10% no se acaba de adaptar adecuadamente.

Como formadoras integrantes de este proyecto creemos que, como dice Maria Zambrano «*Hay acciones minúsculas prometidas a un incalculable porvenir*». Y es que confiamos profundamente en el intercambio, en el trabajo colaborativo, en la práctica que proponemos desde una comprensión particular del niño y de los vínculos educativos, vínculos que se crean cuando las personas comparten experiencias y emociones, como ésta que hoy les hemos presentado.

BIBLIOGRAFÍA:

- Ainsworth, M. y cols (1978). *Patterns of attachment*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Aucouturier, B. (2004 a). *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz*. Barcelona: Grao.
- Aucouturier, B. (2004 b). ¿Qué mueve al niño hacia el sentido e la actividad motriz?. En Aucouturier, B. y Mendel, G. ¿Por que los niños y las niñas se mueven tanto?. Barcelona: Grao.
- Benincasa, G. (1997). *Del cuerpo al símbolo: transformaciones para la búsqueda de la unidad*. Entre líneas, 2, p.21.
- Bowlby, J. (1969). *El vínculo afectivo*. Buenos Aires: Paidós.
- Bowlby, J. (1973). *La separación afectiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Cantero, M. J. y López, F. (2004). Factores predictores del periodo de adaptación escolar, 27, (1), 43-61.
- Diamond, N. (2001). La obra de John Bowlby como paradigma psicoanalítico. En Marrone, M. *La teoría del apego. Un enfoque actual*. Madrid: Psimática.
- García Olalla, L. y Camps, M. (2005). Las competencias de acción en la formación del psicomotricista. Comunicación presentada en el Congreso Psicología y Educación en tiempos de cambio. Barcelona.
- Lopez, F. y Cantero, M. J. (2004). Período de adaptación escolar: descripción del proceso y su supuesta universalidad cuando los menores ingresan a los tres años. *Infancia y aprendizaje*, 27 (1), 27-41.
- Marrone, M. (2001). *La teoría del apego. Un enfoque actual*. Madrid: Psimática.

Mendel, G. (2004) ¿Qué mueve al niño hacia la autonomía?. En Aucouturier, B. y Mendel, G. ¿Por que los niños y las niñas se mueven tanto?. Barcelona: Grao.

Winnicot, D.W.(1972). Realidad y juego. Buenos Aires: Granica.

RESUMEN:

La escuela infantil constituye un escenario de educación y atención a la primera infancia en el que podemos prevenir y optimizar el desarrollo inicial del niño, ofreciendo el mejor acompañamiento posible al niño y a los adultos que se ocupan de su educación.

En el marco del Máster en Psicomotricidad organizado por el Departamento de Psicología de la Universidad Rovira i Virgili (Tarragona), y para la formación en la práctica de los alumnos, se promueve esta experiencia de colaboración con la escuela infantil que pretende el intercambio y la transferencia de conocimiento para que ambas instituciones se beneficien mutuamente y construyan un saber compartido desde la práctica que pueda revertir, por una lado, en la mejora de la atención educativa a la infancia y, por otro, en los modelos de formación y desarrollo profesional.

Los objetivos de este proyecto de ayuda son: transformar la angustia de separación en el placer de acción; invertir este placer de actuar en el movimiento, recuperando las competencias propias del niño pequeño que le permiten afirmar su identidad corporal; encontrar un campo de expresión simbólica para sus vivencias dolorosas, especialmente para aquéllas vinculadas a su angustia de separación y de pérdida, mediante juegos presimbólicos.

Tras la experiencia con el grupo de niños, constatamos la evolución y el cambio de cada niño en relación a nuestros objetivos iniciales. Ahora la marcha de la mamá o del adulto responsable es bien vivida, lo cual nos hace suponer que se ha producido una consolidación interna de la imagen parental y un mayor grado de seguridad en su ausencia.

PALABRAS CLAVE:

Educación infantil, adaptación, separación, intervención psicomotriz.

ABSTRACT:

The kindergarten constitutes an scenario of education and attention to the first childhood in which we can prevent and to optimize the child's initial development, offering the best accompaniment possible to the child and the adults that are in charge of its education.

In the frame of the Master in Psychomotricity organized by the Department of Psychology of the University Rovira i Virgili (Tarragona), and for the formation in the practice of the students, this experience of collaboration with the kindergarten is promoted that seeks the exchange and the transfer of knowledge so that both institutions benefit mutually and build a shared knowledge from the practice that can revert, on one hand, in the improvement of the educational attention to the childhood and, on the other hand, in the formation models and professional development.

The objectives of this project of help are: to transform the separation anguish in the action pleasure; to invest this pleasure to act in the movement, recovering the competences characteristic of the small child that allow him/her to affirm their corporal identity; to find a field of symbolic expression for their painful experiences, especially for those linked to their anguish of separation and loss, by means of pre-symbolic games.

After the experience with the group of children, we verify the evolution and each child's change in relation to our initial objectives. Now the leaving of the mom or of the responsible adult it is well lived, that which makes us suppose that he/she has taken place an internal consolidation of the parents' image and a bigger grade of security in their absence.

KEY WORDS:

Kindergarten, adaptation, separation, psychomotor intervention.

DATOS DE LA AUTORA:

Lola García Olalla es doctora en Psicología, profesora de la Facultad de Psicología y Pedagogía de la Universidad Rovira i Virgili, Tarragona (España), coordinadora del Máster en Psicomotricidad organizado por el Departamento de Psicología de dicha universidad.





El perfume y el sabor del chocolate. El valor de lo sensorial en la estructuración tónico-emocional. Formación del Rol del Psicomotricista a través del trabajo corporal

The perfume and the flavour of the chocolate. The value of the sensorial aspect in the tonic-emotional structuring. Formation of the Psychomotrician's role through the corporal work

Juan Mila y Mariela Peceli

El tener-oído y el tener-vivenciado son,
por su naturaleza psicológica,
dos cosas por entero diversas,
por más que posean idéntico contenido.
(S. Freud)

1. INTRODUCCIÓN

La Formación del Estudiante de Grado de Psicomotricidad en la Licenciatura de Psicomotricidad EUTM. Facultad de Medicina. Universidad de la República (Montevideo-Paysandú) Uruguay.

El estudiante de psicomotricidad participa de un proceso formativo durante su tránsito curricular en la Licenciatura de Psicomotricidad EUTM, que lo forma para los diferentes niveles de intervención psicomotriz, tanto en el ámbito educativo como en el ámbito sanitario.

Es, así que el currículo «declarativo» contempla una altísima carga horaria, distribuida a lo largo de cuatro años lectivos, de formación teórica, formación teórico-práctica, y prácticas profesionales, (en modalidad docente asistencial) en las Áreas de Atención Primaria a la Salud, Educación Psicomotriz, Clínica de Lactantes y en Diagnóstico Psicomotriz a lo largo del ciclo vital.

En el tercer año de la carrera, específicamente durante el año de formación en el Área de Educación, el estudiante de grado debe cursar, en forma concomitante y coordinada:

— La Práctica Técnico Profesional en Educación Psicomotriz.

El estudiante de grado concurre en un grupo pequeño con sus compañeros de generación, a sesiones de Educación Psicomotriz, coordinadas por su docente psicomotricista (en los Jardines de Infantes dependientes del Consejo de Educación Primaria de la Administración Nacional de Educación Pública que cuentan con convenio con la Licenciatura)

En un primer tiempo el estudiante de grado participa como observador y poco a poco, va ingresando a la Sala de Psicomotricidad a trabajar con los niños.

Luego de cada sesión de trabajo, se realiza la discusión de la misma, con el aporte de los estudiantes que la han observado.

Se lleva registro escrito de las sesiones.

Duración un año lectivo. 8 hs semanales.

- La Formación Teórica. Durante un año. 2 hs semanales.
- La Formación corporal específica del Psicomotricista. Durante un año. 3hs semanales.

La instancia de evaluación que más pesa, a la hora de realizar una evaluación global del estudiante en su desempeño en las asignaturas técnico-profesionales es la *evaluación continua*.

«Esta es una evaluación que el docente va realizando a lo largo del año lectivo a medida que el estudiante, primero observa las sesiones de educación psicomotriz, coordinadas por su docente de grupo, luego cuando comienza a ingresar a la sala de psicomotricidad a participar en las sesiones de los grupos de niños y finalmente cuando poco a poco asume funciones de trabajo específico de Educación Psicomotriz» (Mila 2006a).

En la instancia de evaluación continua se evalúan la adquisición de:

- Conocimientos
- Habilidades
- Destrezas
- Procedimientos.
- Construcción del Rol Profesional.

Esta formación se realiza, como ya lo establecimos durante un año, pero una vez cursada y aprobada la asignatura los estudiantes tienen la oportunidad de realizar ayudantías honorarias en esta área. Se posibilita así, continuar con la formación de los estudiantes de grado y de los recién egresados.

Debemos señalar que los elementos que hacen a construcción del rol profesional del psicomotricista, se pueden rastrear en el currículo declarativo, en el plan y programas vigentes desde el año 90, pero lo que realmente hace carne en el estudiante es el currículo oculto, es decir el cúmulo de experiencias y vivencias a lo largo de su tránsito curricular por diferentes Servicios Educativos y Clínicos donde la Licenciatura esta inserta a través de la modalidad docente-asistencial.

2. LA CONSTRUCCIÓN DEL ROL DEL PSICOMOTRICISTA A TRAVÉS DEL TRABAJO CORPORAL ESPECÍFICO

2.1. Articulaciones teóricas: Encuadre de trabajo y objetivos

Cuando en el año 1997, en el marco institucional de nuestra Universidad, constituimos el *Equipo de Práctica, Docencia e Investigación en Trabajo Corporal para la Construcción del Rol del Psicomotricista*, (Mila, Cherro, García, de León, Peceli 2000) y desde ese entonces, hemos insistido en que nuestro trabajo a nivel corporal debe apuntar a la especificidad del rol del psicomotricista

Nuestro planteo a nivel de la Formación del Rol del Psicomotricista a través del Trabajo Corporal, tal cual lo desarrollamos en la Licenciatura de Psicomotricidad de la EUTM Facultad de Medicina de la Universidad de la República, Uruguay, es un trabajo no sólo centrado en el cuerpo, es un trabajo centrado en el rol del psicomotricista, (bajo el mismo encuadre hemos realizado nuestro trabajo de formación de psicomotricistas en varias Universidades de Latinoamérica y Europa).

La formación corporal específica del psicomotricista es un proceso, en tanto implica un tiempo, un ritmo, una programación y una continuidad en el trabajo (Mila 2002).

Es un espacio de formación, por lo que es importante que el formador utilice estrategias que permitan al estudiante, reconocer el recorrido que esta construyendo.

También como resguardo de este proceso, existen elementos del encuadre que lo aseguran y sostienen, la regularidad, periodicidad y duración, de las sesiones de trabajo, la constitución del grupo de trabajo, la necesidad de establecer dispositivos de observación y registro, de acordar formas de evaluación, etc.

Es necesario la construcción de un saber en común a partir de las producciones corporales, para ello «es importante que sea siempre un mismo grupo (de estudiantes), integrado por las mismas personas, que actúen de referente, de sostén y de espejo y bajo una misma coordinación posibilitándose entonces desde este encuadre la seguridad que habilite a la reflexión y el análisis de la tarea» (Mila 2002).

Como parte del encuadre de trabajo nosotros hemos instrumentado la participación de un observador participante, que durante el desarrollo de la actividad observa y registra y posteriormente interviene en los momentos de discusión grupal, aportando su mirada a la conceptualización de lo vivido.

El Psicomotricista, como bien dice Joaquim Serrabona, trabaja *con* y *en* su cuerpo. Por eso debe conocer su expresividad psicomotriz para poder decodificar la expresividad psicomotora del otro en el marco de los diferentes niveles de intervención psicomotora.

La formación por vía corporal debe dirigirse a construir el rol del psicomotricista: debe dotarlo de herramientas para entender al otro en su expresividad tónico-emocional, en decodificar y dar sentido a las señales del cuerpo, del gesto y del hacer del otro (Mila 2002).

Podemos decir que nuestro objetivo es que el psicomotricista conozca su cuerpo, que el psicomotricista logre representarse su individual y singular forma de relacionarse con otros, de investir cognitiva y emocionalmente a los objetos, al espacio y al tiempo, que tome consciencia de su tono, de sus gestos, de su lenguaje, (expre-

sión psicomotora de Madame Soubiran, Expresividad Psicomotriz de Aucouturier) y nos parece importantísimo que contacte con los contenidos de su inconsciente.

Nosotros planteamos, que es válido que cada estudiante conozca su expresión psicomotriz.

Nuestro trabajo debe permitirle a cada uno conocer su propia expresión psicomotriz, con sus características, sus particularidades y singularidad.

Madame Soubiran y Coste en su libro de 1975 «Psicomotricidad y Relajación Psicosomática», dedican un capítulo a la Expresión Psicomotora, definiéndola, tomando a Julián de Ajuriaguerra, en una cita de su ya clásico «Tratado de Psiquiatría Infantil», en donde de Ajuriaguerra plantea que «el desarrollo del tono y de la motricidad se funden íntimamente con el desarrollo emocional, con el desarrollo del gesto, y del lenguaje. Es evidente que estos desarrollos no son psicomotores, sino, que por supuesto, es su expresión la que es psicomotriz» (Soubiran y Coste, 1989, 39).

Soubiran y Coste plantean «que la noción de expresión psicomotriz tiene tanto sentido como para el que expresa como para el observador, ya que permite cierta comprensión del otro. ...Por tanto, dirigiéndose cuantas veces sea necesario desde el gesto y su perturbación a su significación profunda, es como el terapeuta clarificará la relación dialéctica existente entre ellos.

Existe problema psicomotor cuando la expresión psicomotriz está perturbada» (Soubiran y Coste, 1989).

«La formación personal es un proceso de descentración progresivo, que se construye como una dialéctica permanente entre lo que vivimos y lo que podemos elaborar de esas vivencias. Este proceso facilita que el alumno vaya haciendo conscientes determinados aspectos de su psiquismo, que podrían estar reprimidos, pero que se manifestaban en su forma de actuar, de sentir o de relacionarse» (Camps y García Olalla, 2004a).

¿Qué contenidos vamos a trabajar en la formación personal?

Podemos resumirlos en los siguientes:

- la reapropiación de vivencias de placer sensoriomotor,
- el reconocimiento y la toma de conciencia de la expresividad psicomotriz particular de cada sujeto, y
- toma de conciencia de las relaciones con el otro.

En primer lugar, las situaciones propuestas permiten apropiarse de una dimensión sensoriomotriz y emocional, más o menos olvidada y que no pertenecen al orden del lenguaje. Se trata de reencontrar en la relación con los demás, en un lugar y en un tiempo presente, modos de sentir, de actuar, arcaicos. Esto permitirá comprender posteriormente la expresividad del niño (Camps y García Olalla, 2004a; Camps, 2005).

«Siempre comenzamos abordando el trabajo corporal en la dimensión del cuerpo real, el cuerpo del aquí y el ahora, el cuerpo vinculado a la sensorialidad, al movimiento, en la dimensión del esquema corporal, trabajando las cinco dimensiones comunes a cualquier intervención psicomotriz:

- Nuestro cuerpo
- El cuerpo del otro
- Los objetos
- El espacio
- El tiempo (Mila, 2006).

A partir de las vivencias sobre el cuerpo real y del encuentro con los objetos y con los otros irán surgiendo imágenes del cuerpo del orden del inconsciente (Mila 2002), que remitirán a la imagen corporal (Camps 2005).

A nuestro entender existen notables coincidencias entre nuestra perspectiva del trabajo corporal, la desarrollada por Camps, García y Torres y la que desarrolla en Dinamarca Lone Helleberg Frimodt. 2006

Esta autora plantea dos niveles de trabajo corporal con psicomotricistas, un nivel concreto de trabajo a nivel de la conciencia corporal y un segundo nivel psico-corporal y psicosocial. (Helleberg Frimodt, 2006).

El principal desafío del formador es habilitar a cada uno de los integrantes del grupo de formación a vivenciar su expresividad psicomotriz y luego habilitarlo y acompañarlo en el complejo proceso de representar lo vivenciado.

Aquí por necesaria, por imprescindible, y por ser un aporte teórico notable a nuestra práctica, haremos una larga cita de Hugo Bleichmar, en la que a su vez, cita a Freud:

«Aquí es pertinente recordar lo que afirma Freud (1915, 171):

«Por tanto, para una consideración superficial parecería comprobado que representaciones conscientes e inconscientes son transcripciones diversas y separadas en sentido tópico, de un mismo contenido. Pero la más somera reflexión muestra que la identidad entre la comunicación y el recuerdo reprimido del paciente no es sino aparente.

El *tener-oído* y el *tener-vivenciado* son, por su naturaleza psicológica, dos cosas por entero diversas, por más que posean idéntico contenido».

Diferencia entre «tener-oído» palabras, representaciones en términos de discurso, de explicaciones, de interpretaciones, de conocimiento sobre sí mismo, de «tener-vivenciado» a *nivel emocional, de esquemas de acción, de memoria procedimental*, en las relaciones con el exterior en general y con los otros en particular.

Freud no conocía de las inscripciones que en la actualidad se ubican como memoria procedimental pero se dio cuenta que es diferente hablar de algo y el vivenciar ese algo del cual hablamos. Sostuvo «la representación consciente abarca la representación-cosa más la correspondiente representación palabra, y la inconsciente es la representación-cosa sola» (Freud. 1915, 198).

El tema de la «representación-cosa» ha merecido una larga investigación en psicoanálisis. Se la ha entendido como que corresponde desde la imagen del objeto que es nombrado por la palabra – la célebre diferencia de Saussure entre la imagen del árbol como significado y la palabra árbol como significante-, hasta la materialidad fónica de la palabra, la huella auditiva de la misma, sin que signifique nada,

solo la representación cosa como algo más abarcativo, comprendiendo también a las inscripciones en forma de significados. Junto a estos, a las creencias matrices pasionales, a las fantasías complejas, existen esquemas de acción, esquemas de coordinación entre ideas, afectos y acciones, de coordinación entre los afectos y el cuerpo.

De esta manera, el descubrimiento freudiano de la diferencia entre representación-palabra y representación-cosa adquiere toda su relevancia» (Bleichmar, 2001).

Este desarrollo teórico de Bleichmar sobre la diferencia entre el «tener-oído» y «tener-vivenciado» de Freud, nos resulta una herramienta muy ajustada para conceptualizar el desarrollo del proceso de formación de corporal de los psicomotricistas, y nos da instrumentos y estrategias para intervenir a ese nivel.

Digamos como ejemplo que los estudiantes llegan a la formación corporal específica con un bagaje teórico disciplinar que les permite «tener-oído» y *tener leída* mucha teoría sobre el placer sensoriomotriz, sobre esquemas de acción, sobre la conexión entre estructuración afectiva y estructuración tónica, sobre la construcción tónico emocional, sobre el cuerpo real, sobre la imagen del cuerpo, sobre contenidos inconscientes... pero obviamente es muy diferente vivenciarlo.

«La diferenciación entre contenidos, temas, narrativas de los procesos inconscientes, por un lado y la operatoria que manipula esos contenidos, por el otro resulta esencial» (H Bleichmar. 2001).

El estudiante puede «tener-oído», «tener-leído» y conocido, que, los contenidos, estructura y funcionamiento inconscientes de cada persona, son individuales, singulares, signados por la propia historia de cada uno, pero algo muy, pero muy diferente es vivenciarlo, «tener-vivenciado», tomar contacto, a nivel de la vivencia, con el propio inconsciente y con el inconsciente de cada uno de los integrantes del grupo.

«Tener- vivenciado» a nivel emocional, de esquemas de acción, de memoria procedimental (Bleichmar 2001) es para nosotros una inscripción inconsciente en el cuerpo, no representada y siempre presente a nivel tónico-emocional.

En este punto es importante reparar también en el formador, ya que «no es posible acceder al inconsciente de los demás si no se ha accedido al propio: ¿Cómo enseñar a leer si uno no ha aprendido previamente?» (Camps y García Olalla, 2004).

La dinámica de la relación transferencial en las sesiones de formación personal presupone el encuentro con los propios fantasmas.

Bleichmar plantea: «emplearemos la denominación de memoria procedimental para referirnos a la memoria no declarativa.

Pero más allá de las connotaciones que surgieren los términos de uso, y de las precisiones terminológicas que se puedan hacer en el futuro, lo que hoy está aceptado sin discusión es que resulta muy diferente aquello que, por un lado puede ser pensado, representado en imágenes o puesto en palabras que lo que, por el otro existe inscrito en términos de procedimientos, de esquemas afectivos-motrices, de operaciones del psiquismo que manipulan a contenidos. La operatoria afectiva, por ejemplo, no está representada, aunque el sujeto pueda luego darle una represen-

tación imaginaria que la metaforiza sin que llegue a describirla tal cual realmente es (Bleichmar 2001).

Que los contenidos del trabajo, pese a que sus objetivos sean formativos, puedan tener efectos terapéuticos, es innegable, y se da en forma frecuente, pero una cosa muy distinta es, que desde el encuadre de trabajo propuesto, se pretenda construir un espacio terapéutico para los participantes.

La formación del rol del psicomotricista a través del trabajo corporal «siempre es un espacio de formación, nunca un espacio terapéutico» (Mila 2002).

Así mismo sostenemos que «el proceso de construcción Rol del Psicomotricista a través del trabajo corporal «es, un proceso de formación individual, que debe inscribirse en un proceso de formación grupal, donde el grupo sostiene y acompaña el proceso formativo de cada uno de sus integrantes» (Mila 2002).

2.2. Estrategias de trabajo

Más arriba hicimos mención a aspectos formales del encuadre de trabajo, pero tal vez, uno de los más importantes aspectos del encuadre, es la construcción del rol del coordinador y la construcción del rol del observador participante, a través del trabajo compartido entre estos y el grupo de trabajo.

Señalemos que el formador, que trabaja como responsable de la Formación del Rol del Psicomotricista por vía corporal, debe formarse, y este trabajo debe entenderse como una verdadera especialidad dentro de la disciplina.

- El formador a nuestro entender debe haber transitado su formación corporal específica como psicomotricista.
- Debe haber transitado su propio proceso psicoterapéutico.
- Debe supervisar su trabajo
- Debe actualizar en forma permanente su formación teórica
- Debe tener práctica profesional

Los roles del formador y del observador, frente a cada nuevo grupo, son producto de una verdadera construcción, no es algo dado y mucho menos puede ser algo impuesto, es el resultado del interjuego transferencial entre el coordinador, el observador y el grupo.

El encuadre nos sostiene, nos rescata permanentemente, y profundiza la especificidad de la intervención del formador a nivel de la formación por vía corporal.

Nuestro objetivo en el trabajo es que el psicomotricista conozca su cuerpo, que el psicomotricista logre representarse su individual y singular forma de relacionarse con otros, de investir cognitiva y emocionalmente a los objetos, al espacio y al tiempo. Que se aproxime a su expresión psicomotora, que tenga vivencias de su inconsciente.

Pero estos objetivos hay que instrumentarlos, hay que desarrollar estrategias de trabajo que permitan que cada uno acceda a estos niveles de vivencias.

Una constante es, partir del movimiento, de la actividad espontánea del adulto y poco a poco establecer la habilitación para el juego.

Otra constante es la presentación en forma reiterada de un mismo material, lo que permite que las personas puedan tener varias aproximaciones al mismo material, haciendo entonces evidentes los diferentes niveles de profundización y complejidad en el uso de los mismos.

Ejemplificaremos las estrategias del trabajo a través de una viñeta.

Viñeta que verán esta tiene que ver con el nombre a este trabajo, pero que no debe entenderse que ha sido planificada, y «ejecutada» como si fuese un libreto o siguiendo un guión. Muy por el contrario, las propuestas fueron realizadas decodificando la expresividad psicomotriz de los alumnos y del grupo.

Objetivos del trabajo:

- a- Que los estudiantes tomen contacto con contenidos de su inconsciente.
- b- Posibilitar el acceso a diferentes niveles de representación de lo vivido.

Estrategia: a través de la exploración de un objeto, propiciar el surgimiento de imágenes, sensaciones, recuerdos, emociones, del registro del inconsciente.

Instrumentación: Se realizan propuestas, que son en realidad, invitaciones, que el estudiante puede seguir o no. No son ejercicios, son invitaciones.

En este trabajo podemos describir al menos siete momentos, con diferentes propuestas, actividades y tiempos, donde existe un pasar dialéctico desde la experiencia personal a la construcción grupal, y a su vez un paso a paso desde lo vivencial al esfuerzo de mentalizar, de representar.

Primer momento:

Propuestas:

- 1) Buscar una postura lo más cómoda posible, buscar, con los ojos cerrados, el mayor nivel de distensión posible.
Esta propuesta es acompañada de música.
- 2) Una vez alcanzada la mayor distensión posible, el coordinador, les acercara a cada uno de los participantes un objeto, un objeto a descubrir. Los participantes deben continuar con los ojos cerrados.
- 3) Se les coloca en la mano un objeto a explorar.
- 4) En todo momento se recuerda que pueden surgir sensaciones, imágenes, recuerdos, emociones.
- 5) Se propone que lo exploren, con los ojos cerrados, que «sientan su textura, su consistencia, su forma, su peso.....»
- 6) Se propone que lo exploren con el olfato, que «sientan su olor»
- 7) Se habilita a saborearlo, en forma muy lenta, y a comerlo.
- 8) Se invita a los participantes a concluir este trabajo, en forma lo más lenta posible.

Segundo momento:

- 1) Se le da una hoja en blanco y un lápiz a cada participante.

- 2) Se invita a cada participante a representar lo vivido en la hoja. Algunos dibujan, otros escriben.

Tercer momento:

Se invita a los participantes a trabajar verbalmente en un pequeño grupo lo vivido.

Cuarto momento:

Se invita a los participantes a continuar trabajando en el pequeño grupo y a poner en común, y por escrito, lo vivido para luego restituirlo a todo el grupo.

Quinto momento:

Se reúne todo el grupo con el coordinador y el observador, cada cual habla sobre lo vivido, se leen las producciones escritas de cada subgrupo.

Se realiza la discusión y la articulación entre lo vivido y la teoría.

Sexto momento:

Se invita a los estudiantes a realizar durante la semana un trabajo escrito sobre la actividad, ha ser leído en el grupo en la sesión de trabajo próxima.

Transcribimos el trabajo de una de las participantes.

«Primer encuentro con el objeto.

Al principio la consigna invitaba a ubicarse lo más comodamente posible, de forma de alojar y distender el cuerpo.

Este momento a su vez nos preparaba para el encuentro con el objeto.

Al estar relajados, distendidos, nos encontramos con mayor disponibilidad al uso de medios sensoriales de medios sensoriales de comunicación, con el objeto de forma más consciente que en otras situaciones. Además durante ese momento fui «fantaseando» el objeto, anticipando posibles formas, tamaños y texturas.

Surgieron emociones de curiosidad y ansiedad, habiendo también emociones de angustia, temor, miedo frente a lo desconocido.



Consiguientemente, al encontrarme con el objeto, hubo una desilusión del objeto «fantaseado», «creado», comenzando la exploración del objeto «real».

Primero fue táctil, sintiendo la temperatura, la textura, la forma; brevemente me encontré con que era un pedacito de chocolate, de repente las emociones y tono corporal cambió.

Sentí alegría, seguridad, mi cuerpo se distendió y propuso la comunicación con el objeto. Ya en este momento surgieron varias imágenes, de encuentro de familia, de tardes compartidas con amigos

Más tarde se dio la exploración por medio del olfato y del gusto, surgiendo nuevas sensaciones y emociones, de satisfacción y bienestar. Las imágenes fueron variadas, lejanas y recientes en el tiempo. Imágenes de encuentros y desencuentros, despedidas y bienvenidas, que despertaron en mi variaciones a nivel tónico-emocional.

Wallon definió a lo largo de su obra, al tono como la mayor o menor contracción muscular que resulta ante estímulos receptados a nivel del cuerpo y agrega que constituye el «telón de fondo» de todo acto motor y de la trama de emociones, considerándolo la expresión de las mismas.

Pese a percibir variaciones en el tono, expresado claramente mis emociones a través del mismo.

Como plantea Aucouturier, el tono es un vehículo privilegiado de comunicación y expresión. La función tónica regula de manera constante las distintas actitudes corporales en las que se inscriben, paulatinamente, las huellas afectivo-emocionales del sujeto, constituyéndose, de esa manera, en la base de la emoción.

Gracias a este trabajo experimenté la articulación entre tono y emoción, viendo como existen, imágenes, recuerdos, grabados como huellas a nivel corporal con su correspondiente tono y emocionalidad.»

Séptimo momento:

Cada estudiante lee su trabajo, se discute en grupo, se analizan los aportes, se trabaja sobre articulaciones, teóricas, sobre las vivencias en el trabajo corporal y sobre la experiencia en las prácticas en sala de psicomotricidad en educación psicomotriz.

Debe quedar claro que las propuestas descriptas desde el segundo al séptimo momento, son una estrategia para acompañar a cada uno de los participantes y al grupo a inscribir en otro registro lo vivido.

Tuvimos el claro propósito de realizar un paso a paso y una concatenación de propuestas, que tienen el objetivo, de habilitar al estudiante y luego al grupo, a transitar desde de un «tener vivenciado» a niveles de representación y simbolización, que permitan pensar sobre lo vivido y articular lo vivido con la teoría psicomotora.

2.3. Reflexiones finales

El perfume, el aroma, los olores, el sabor... son estímulos que hacen casi imposible que se desencadenen mecanismos de represión, dejando a «flor de piel» conteni-

dos inconscientes, vinculados a la relación con ese objeto en otro momento, y en otras situaciones.

Esto se ejemplifica en forma clara en la viñeta.

Si analizásemos los trabajos de todos los participantes, veríamos que los contenidos, estructura y funcionamiento inconscientes de cada uno son individuales, singulares, signados por su propia historia.

No nos ocupamos de darle un sentido a los contenidos inconscientes, eso no es tarea del formador en nuestro encuadre.

Como vemos al trabajar sobre el cuerpo real, cuerpo de las sensaciones, en el aquí y en el ahora existe la posibilidad de acceder a imágenes del cuerpo del orden del inconsciente.

«Por eso la diferenciación entre contenidos, temas, narrativas de los procesos inconscientes, por un lado y la operatoria que manipula esos contenidos, por el otro resulta esencial» (Bleichmar, 2001).

Existe «diversidad, por un lado, de la operatoria en cuanto a los procesamiento inconscientes y, por el otro, del tipo de conexiones entre los procesamiento conscientes e inconscientes –grado de permeabilidad entre ambos–, sin dejar de mencionar la diversidad de la operatoria en la consciencia» (Bleichmar, 2001).

Coincidimos con de Iceta «en el momento de recordar, hay una reinscripción del antiguo recuerdo, que se reestructura y pasa a modificable, lo cual posibilita el agregado de elementos que no estuvieron en la situación original» (de Iceta, 2003).

En este nivel de formación, nos basta con hacer vivenciar el «tener-oido», nos basta con que cada participante llegue a «tener-vivenciado» el inconsciente.

Luego más adelante y en su propio espacio psicoterapéutico, podrá resignificar en otro registro lo vivido.



BIBLIOGRAFÍA:

Bleichmar H. (2001) El cambio terapéutico a la luz de los conocimientos actuales sobre la memoria y múltiples procesamiento inconscientes. *Aperturas Psicoanalíticas*. N° 9. www.aperturas.org.

Camps, C. y García Olalla, L. (2004a). La formación personal en psicomotricidad como facilitadora del desarrollo de competencias y actitudes transversales en la formación del alumnado universitario. Comunicación presentada al 3er Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación. Universitat Girona. CD actas del congreso.

Camps, C. y García Olalla, L. (2004b) La formación personal del psicomotricista como proceso de cambio y transformación. *Revista Entre Líneas*. N° 16, 7-20. Barcelona España.

Camps, C. (2005) La observación de la intervención del psicomotricista: actitudes y manifestaciones. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*. N° 19, www.iberopsicomot.net; España.

de Iceta, M. (2003). Perspectivas psicoanalíticas de la memoria. *Aperturas Psicoanalíticas*, N° 13. www.aperturas.org.

Freud, S. (1915). Lo inconsciente. *Obras completas*, vol XIV. Buenos Aires: Amorrortu.

Helleberg Frimodt, L. (2006) Le corps, le soi et l'entourage. Une méthode de mouvement psychomoteur comme chemin d'une meilleure conscience corporelle, d'une expérience personnelle et d'une connaissance de ses compétences relationnelles. Université d'été. OIPR. Paris.

Mila, J.; Cherro, M.; García Ferres, B.; de León C.; Peceli, R. (2000). La Formación del Rol del Psicomotricista a través del trabajo corporal. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, n° 0. www.iberopsicomot.net; Madrid-España.

Mila, J. (2002) La construcción del cuerpo del psicomotricista. En Llorca, M. (coord.) *La Práctica Psicomotriz: una propuesta educativa mediante el cuerpo y el movimiento* (pp.181 -194) Málaga. España. Editorial Aljibe.

Mila, J. (2006a) Niveles de Intervención en Educación Psicomotriz. 15 años de docencia en la Universidad de la República. Facultad de Medicina. Licenciatura de Psicomotricidad EUTM (Montevideo-Paysandú).

Mila, J. (2006b) *Cuando la torpeza también toca al psicomotricista*. 25 Universidad de Verano. Organización Internacional de Psicomotricidad y Relajación. París. Francia. Paper inédito.

Soubiran, G.P.; Coste, J.C. (1989). *Psicomotricidad y Relajación Psicosomática*. Madrid. G Nuñez Editor.

RESUMEN:

La formación corporal es un proceso necesario en la formación del psicomotricista. Por tratarse de un espacio de formación, es importante que el formador utilice estrategias que permitan al estudiante, reconocer el recorrido que esta construyendo.

La formación por vía corporal se orienta a la construcción del rol del psicomotricista: debe dotarlo de herramientas para entender al otro a través de su expresividad tónico-emocional, para identificar y dar sentido a las señales del cuerpo, del gesto y del hacer del otro.

Es necesario la construcción de un saber en común a partir de las producciones corporales, para ello se trabaja con un mismo grupo de estudiantes que actúen de referente, de apoyo y de espejo; y bajo una misma coordinación que proporciona la seguridad necesaria para la reflexión y el análisis de las tareas.

Se presenta un ejemplo de trabajo corporal, con una pieza de chocolate como objeto mediador, donde se describen siete momentos, con diferentes propuestas, actividades y tiempos, que ponen de manifiesto el paso dialéctico desde la experiencia personal a la construcción grupal, y a su vez un paso a paso desde lo vivencial al esfuerzo de mentalizar, de representar.

PALABRAS CLAVE:

Formación corporal, expresividad tónico-emocional, rol del psicomotricista.

ABSTRACT:

The corporal training is a necessary process in the formation of the psychomotrician. To be about a formation space, it is important that the trainer uses strategies that allow to the student, to recognize the journey that he or she is building.

The corporal training it is guided to the construction of the psychomotrician's role: it should endow it of tools to understand to the other one through their tonic-emotional expressivity, to identify and to give sense to the signs of the body, of the expression and of making of the other one.

It is necessary the construction of a knowledge in common starting from the corporal productions, for it one works with the same students' group, that act of relating, support and mirror; and under the same coordination that provides the necessary security for the reflection and the analysis of the tasks.

It is shown up an example of corporal work, with a piece of chocolate as mediator object, where seven moments are described, with different proposals, activities and times that show the dialectical step from the personal experience to the group construction, and also a step-by-step from the lived to the effort of preparing mentally, of representing.

KEY WORDS:

Corporal training, tonic-emotional expressivity , psychomotrician's role.

DATOS DE LOS AUTORES:

Juan Mila y Mariela Peceli forman parte del Equipo de Práctica, Docencia e Investigación en Trabajo Corporal para la Construcción del Rol del Psicomotricista, como profesores de la Licenciatura de Psicomotricidad EUTM. Facultad de Medicina. Universidad de la República.





Jugando con los miedos

Playing with the fears

Josefina Sánchez Rodríguez

El juego en la sala de psicomotricidad nos permite entrar de una forma lúdica y contenida a nuestras más temibles pesadillas, fantasías y miedos. En este sentido, el trabajo desde la práctica psicomotriz nos da la posibilidad de acercarnos a sentimientos como la muerte, el abandono o la rabia desde un entorno desculpabilizante y simbólico, que nos posibilita experiencias de las que nutrirnos para entender y manejarnos de un modo más ajustado en nuestro entorno. Jugando las situaciones peligrosas, los niños pueden representarse lo que esperan y anticiparse; el dominio del miedo alimenta su narcisismo. «Cualquier situación difícil resulta menos inquietante si está inscrita en un entorno seguro, con referencias fiables y posibilidades de anticipación» (Aucouturier, 2004, p. 69).

Este trabajo pretende ser una reflexión sobre las características de los niños y niñas con psicosis, sobre el sentido de sus juegos y sus miedos que se ponen de manifiesto en las sesiones de psicomotricidad, y las posibilidades de esta práctica para reparar o mejorar la construcción del psiquismo. Para realizar esta comunicación nos hemos basado en una reflexión sobre el trabajo realizado con algunos niños que manifiestan comportamientos psicóticos, bien por privación social, abandono en su primera infancia, bien por dificultades para establecer los vínculos con su figura materna en los inicios de su desarrollo.

Con la finalidad de poder hablar de fantasmas e intervenciones concretas, presentamos al final el caso de una niña con la que llevamos trabajando tres años.

PENSANDO EN LOS SENTIMIENTOS PSICÓTICOS

La construcción del aparato psíquico, nuestra capacidad para pensar y sentir, es un proceso que se realiza a través de los vínculos que se establecen con las personas con las que nos relacionamos (Hernández, 2006). El pensamiento se origina a partir de las fallas en las funciones maternas a la hora de comprender y responder a las demandas del bebé y los intentos del bebé por crear imágenes, alucinaciones, acciones que reparen estas faltas (Winnicott, 1990; Aucouturier, 2002). Cuando no aparecen fallas en esta relación y las necesidades del bebé están totalmente cubiertas, éste permanece en un estado simbiótico sin posibilidad de elaborar estrategias que le permitan incorporar la presencia materna desde su interior. Un niño sin estas estrategias permanece frágil y dependiente; aterrorizado ante la posibilidad de la separación materna. Hablamos entonces de psicosis simbiótica o confusional (Tustin, 1996). Cuando aparecen demasiadas fallas en la capacidad de responder a

las demandas del bebé, ya sea por situación de abandono, de rechazo, de apatía por parte de los progenitores, el niño se encuentra ante demasiadas situaciones de malestar que no puede reparar; nos encontramos entonces con un aparato psíquico con secuelas o con un aparato psíquico sin desarrollar. Son niños en los que se resiente la capacidad de desear, de recrear al otro interiormente y sentirse auto-contentidos. Los sentimientos y las emociones no se mantienen y organizan internamente, hablamos entonces también de estados psicóticos, de psicosis autista o en palabras de Tustin, de niños encapsulados que viven predominantemente en un mundo inanimado.

¿Qué podemos pensar acerca de la psicosis? Quizás podríamos realizar un acercamiento a los sentimientos psicóticos cuando nos situamos en el lugar de alguien que ha tenido algunas fisuras, o carencias en su desarrollo que tratan de compensarse de alguna manera, desde el superyo, desarrollando la expresión artística o intelectual para conseguir sentirnos más plenos, o desde la expresión de pulsiones y fantasmas, cuando la angustia y los vacíos no pueden compensarse desde otros estados más elaborados. Cuando la angustia logra compensarse en otras formas de expresión, encontramos que detrás de tanta brillantez se encuentra una fragilidad que nos crea sensaciones de vacío, de ansiedad y de insatisfacción en la vida que nos hacen buscar medios para sentirnos mejor; a veces son las drogas, otras el desarrollo de la capacidad artística o intelectual lo que nos permite descargar la ansiedad y colmarnos de sensaciones de bienestar de las que, en realidad, en un principio adolecemos. Cuando esta angustia no se logra compensar, nos encontramos directamente con las conductas psicóticas dominados por la pulsionalidad y los fantasmas.

En ocasiones, las carencias en la construcción de nuestra identidad que nos llevan al sufrimiento, así como las formas de búsqueda de satisfacción, aparecen dominadas por imágenes metafóricas, fantasías destructivas y obsesiones que están bastante lejos de proponerse como una realidad compartida por los otros, a veces incluso, difíciles de aguantar como expresión, o de comprender, porque responden a impulsos rápidos y poco analizados por la consciencia.

Cuando alguien se encuentra ante estas situaciones de falta de..., de sensibilidad y miedo, entonces quizás pueda compartir muchos de los sentimientos psicóticos que experimentan nuestras niñas y niños en la sala de psicomotricidad.

QUÉ OCURRE EN LA PSICOSIS

Cuando nace una persona, ésta viene dotada de impulsos de vida y de muerte que le permiten subsistir. La pulsión de vida le posibilita pedir, amar, integrar, incorporar, nutrirse del otro. Todo ello se inicia con la alimentación, el acto de comer implica poner dentro del cuerpo y también poner dentro de la mente.

La pulsión de muerte aparece cuando las necesidades básicas no se satisfacen, entonces surge un odio inmenso ante el fracaso de la función materna. Este fracaso puede ocurrir por falta de una figura materna que crea en el niño más situaciones angustiantes de las que puede sostener, o bien, por una incapacidad del niño para asumir la presencia y ausencia de esta figura. Así se crea un vínculo con fuertes sentimientos de muerte y con un conflicto entre el amor y el odio. Ello hace que cuando el amor se manifiesta, este derive en sadismo, al no fusionarse estos dos instintos, utilizando la agresividad al servicio de la vida.

El odio, los sentimientos desagradables, son disparados hacia fuera en mil trozos, proyectados en objetos bizarros, en personas, y se teme que vuelvan a entrar con la misma violencia con que fueron expulsados; así aparece un gran miedo a la respuesta de los otros, a la reprimenda, a los objetos persecutorios.

El psicótico ataca, no ve su realidad externa ni interna, son todo proyecciones; y así en un acto de defensa, cierra sus sentidos a percibir, no te veo, no te escucho, no aprendo; en definitiva, no existes, ni existo.

La función del psicomotricista será recoger todo este odio y miedo, contenerlo y devolvérselo al niño de una forma más elaborada, para que pueda hacerse cargo de éste. Es importante recoger la agresividad y la rabia, aceptándola, poniendo límites, favoreciendo que salga y reconociéndola (Lapierre, 2004). Es realizar en definitiva una función maternante, con la capacidad para comprender el malestar, la confusión y la angustia, tratando que poco a poco el niño se haga cargo de su parte agresiva y frustrada. Los sentimientos proyectados pueden ser después introyectados hasta formar una visión interior completa e integrada, reconociendo las emociones. En el mundo psicótico, se confunden los pensamientos y los deseos con los objetos materiales y las personas. Así no hay límite entre el dentro y el fuera, porque todo se ha ido fuera. A veces, estas dificultades para anclarse en la realidad, sus desajustes, provocan en los otros los mismos sentimientos de impotencia y agresividad que ellos tienen.

La fractura de la personalidad en la psicosis hace que los otros puedan verse como una amenaza o como una cobertura de la herida: psicosis confusional o evasiva.

Mantener los mismos juegos, las mismas preguntas, las mismas sensaciones que en un momento fueron placenteras, permiten vivir la regularidad, la calma, la permanencia y así también la no evolución- esta inmovilidad nos ofrece un principio de existencia, tanta propia como de los otros, y se repiten los desplazamientos, las preguntas y los juegos.

En la psicosis, el mundo que se imagina, los temores y los deseos no se diferencian como fantasías, sino que cobran toda su presencia en lo real, llenándose el mundo de metáforas sobre los miedos y deseos que nos invaden, objetos, personas, lugares, ruidos que nos pueden destruir, y así observamos expresiones como me da miedo el cochino grande, la pluma, la puerta abierta o el ruido del tractor. La falta de corazas – frenos para desde un estado conciente, darnos cuenta de que son fantasías- para vencer estos miedos se suple también mediante repeticiones o el uso de estados simbióticos con el otro, donde aparece la prepotencia y el deseo fusional de ser con el otro.

A veces estos deseos y necesidades de cubrir angustias y carencias son tan intensos, que el niño llega a la autoestimulación o masturbación asociada a perderse en sensaciones placenteras, sobre todo, cuando la posibilidad del abandono y las vivencias de placer no pueden darse con el otro, por la falta de disponibilidad o por el terror a desaparecer. Para poder fusionarme con el otro hemos de tener la confianza en que el otro pueda contenernos, aguantar nuestro odio y nuestro amor poniendo los límites necesarios. A veces las pulsiones son tan fuertes, y la vivencia del otro tan frágil que es difícil permitirnos el abandono.

En mi trabajo he observado como los niños están dispersos en un discurso de imágenes que se quedan ancladas en momentos del día mediante algún nexo lógico

que desconocemos, el mundo psicótico es un mundo de sensaciones, emociones, imágenes y pensamientos cuya conexión escapa a un entendimiento racional, se rige muchas veces por nexos metafóricos. Cuando somos capaces de reconocer el significado de las imágenes, entonces las emociones cobran sentido y se pueden integrar, dejan de ser obsesivas. Cuando estas imágenes y emociones no son integrables, crean angustias de repetición. Así pues, ante las repeticiones necesitamos encontrar un significado. Para (Hernández, 2006) el niño nos muestra en las repeticiones la tortura a la que su psiquismo es sometido por un desbordamiento de imágenes.

En los niños psicóticos borderline (niños que tienen un aparato psíquico construido pero con fallas), existe también una parte sana, y el niño se muestra con capacidad de comunicarse y tener comportamientos ajustados a la realidad. Es fundamental que en nuestro trabajo, y también desde la familia y la escuela, tratemos de potenciar la parte sana, desarrollando el aprendizaje y la sociabilidad. Partir de lo que el niño puede hacer, sigue siendo una premisa importante también en un entorno terapéutico; no solo podemos situarnos sobre los miedos y los fantasmas, ya que en la medida en que desarrollamos la capacidad del niño para ajustarse a la realidad, fortalecemos también las estructuras del yo que permiten integrar vivencias y emociones de las que se ha carecido. Cuando las experiencias gratificantes son más frecuentes que las frustrantes, éstas van dando lugar a un estado de nutrición del yo.

EL QUIEBRE

Este trabajo intenta ser una reflexión sobre qué hacer con los niños psicóticos en la sala de psicomotricidad, las situaciones de ruptura, de falta de límites, del miedo a ser destruido es una vivencia que aparece tanto en mis propias vivencias cuando he realizado experiencias de trabajo personal, como en la intervención durante varios años con algunos niños y niñas con psicosis.

Cuando alguien es abandonado, descuidado o tal vez rechazado hasta perder la confianza en los otros, en su anclaje a la vida, entonces uno cae, el yo psíquico se desmorona, se rompe. (Para Winnicott, *breakdown*; 1999). De este desmoronamiento, de esta experiencia quedan las huellas, igual que de cualquier miembro que se nos ha roto y vuelve a soldarse. En estas personas quedan espacios de fragilidad —psicótica— porque no se ha podido crear una cobertura en el mundo real que de contención a las angustias y emociones, y, cuando el terror puede sobre nosotros, entonces nos volvemos esclavos de nuestros impulsos y fantasías, que pasan por las fisuras, directamente a la acción y tememos que ante nuevas experiencias de frustración y abandono volvamos a caer, a rompernos.

En estas afirmaciones podemos encontrar dos ideas para mí importantes: el quiebre y la caída. Todos en la vida tenemos pequeñas fisuras, de estados carenciales, porque la frustración es parte de la vida. Estas fisuras nos permiten elaborar con nuestros propios medios, alternativas para vivir bien sin el otro, desarrollando nuestra capacidad de imaginar y pensar (Frankard, 2004; Winnicott, 1981).

Pero a veces, la vida nos depara situaciones menos favorables. Así, cuando nuestra capacidad de imaginar y manipular estados carenciales no se produce, por la presencia de una madre excesivamente sobreprotectora que no puede separarse de su bebé ni dejarle vivir estados pequeños de carencia, probablemente por el reflejo de

sus propias carencias, entramos en un estado de fragilidad; adoleciendo de herramientas para compensar las carencias y requiriendo siempre de la presencia del otro para sentirnos completos. Nos encontramos así en un estado de psicosis confusional que nos puede acompañar durante toda la vida, y repetimos en generaciones sucesivas de nuevo estos estados.

En otras ocasiones, las fracturas se producen de modo más agresivo por la presencia de situaciones de carencia o abandono de la figura de apego. Cuando estas situaciones se prolongan, la angustia, la falta de, puede llevar al niño a la depresión y a la muerte. Pero hay niños que resisten, que pueden agarrarse a pequeñas satisfacciones primarias que les permiten subsistir a pesar de las carencias. Estos son los niños con expresiones de angustia y de miedo, que tratan de compensar mediante todo un repertorio de fantasías y comportamientos de búsqueda, para seguir viviendo, recurriendo al otro, a los objetos, a las conductas estereotipadas y sin sentido, a los rituales... para sentirse seguros.

Ante ambos casos de situaciones nos encontramos que las faltas ocasionan un sentimiento o una imagen catastrófica, el miedo a la caída total, al resquebrajamiento. Esta es una vivencia que nos acompaña y se nos presenta de forma más o menos frecuente según la fragilidad a la que esté sometido el niño y el adulto. No en vano, el miedo a la caída y a la sensación de caer, es una imagen onírica que a lo largo de nuestra vida todos hemos tenido. Para Winnicott (1981), la psicosis es una organización defensiva ligada a la agonía primitiva de aniquilación psíquica, al dejar de existir.

En la sala aparece el miedo a subir, a poder caer, y en caer, el miedo a volver a romperse, a quebrarse. Una buena respuesta podría ser reconocer estos impulsos y tratar de contenerlos tantas veces como se manifiesten en el niño. Poder entender este miedo, y poder poco a poco, a través del juego y de la repetición ofrecer experiencias en las que el niño encuentre sus propios medios de anclaje para sujetarse sin la necesidad del otro, le puede llevar a un estado de mayor control ante los momentos de fragilidad. Perder el miedo y encontrar el placer de jugar a caer, indica que el niño ha conseguido restablecer una buena presencia del yo y del otro, viviendo bien la separación sin la sensación dominante de abandono o de ser lanzado al vacío (Aucouturier, 2004).

También aparece el precioso juego de curar, pegar o reestablecer los miembros rotos, las heridas, como la oportunidad y la esperanza de tener experiencias que nos permitan la reparación del daño sufrido.

Para contener, para curar, es preciso poder diferenciarnos, no asumir ser siempre la proyección de sus deseos o sus miedos, porque, si somos como ellos, no podremos contenerlos desde otro lugar, sino que quedamos atrapados en una relación simbiótica. Aunque en un principio, el ser como ellos- ellas, nos permite acompañarles en las vivencias de romperse, entender su intensidad, su angustia y ajustarnos corporalmente, esto es, poder simular y dar cuerpo y expresión a sus vivencias, para que pueda verlas, a veces enfrentarlas, y también, comprobar que no se muere en ellas.

En el caso que expondremos a continuación surgen los juegos de la bailarina que se rompe, la bella durmiente que cae desde la montaña, la niña que es atropellada... y también aparecen las roturas que ella causa a los objetos y a las personas, roturas

que reflejan su miedo y su obsesión por lo que se rompe, y que como ella a veces no lo puede soportar, se vale de los mecanismos de proyección para observar su daño en los otros. En un entorno terapéutico, tratamos de reparar simbólicamente todo lo que se rompe, los jarrones de la abuela, las flores de su madre, sus brazos y piernas, todo es de nuevo arreglado mediante un pegamento imaginario. Primero lo arreglo yo, después le ofrezco a ella este pegamento para que sea capaz de arreglar las roturas ocasionadas.

LOS MIEDOS, LOS FANTASMAS

Cuando la angustia y el miedo crean mucho malestar, este es expulsado fuera porque no puede aguantarse, es proyectado en multitud de objetos que de alguna manera se vuelven contra el sujeto y se convierten en objetos persecutorios.

... la pluma con movimientos suaves y sinuosos, el hilo, un pelo aislado sobre algo, pueden llevar a imaginar una raja, una fractura por donde sale la sangre, por la que puede morir, o tal vez, a donde quede pegada. También un hilo o un pelo pueden penetrar fácilmente por las fracturas, por los orificios del cuerpo como si de una termita o un gusano se tratase.

... y ¿cómo defenderse?... Hemos observado cómo las situaciones de miedo y estrés llevan a los niños a la búsqueda del contacto fusional, me agarro al otro para que me salve porque ellos carecen de poder, de fuerza para enfrentarse al miedo.

Pero a veces el miedo, la persecución también se vive por el otro que se acerca a mí, que me pone en situación de frustración o de peligro.

En el caso que vamos a ver, los mecanismos de defensa aparecen a través del pis, del vómito y del grito, producciones en definitiva que salen de nuestro interior, quizás de algo que no va bien dentro y que es expulsado fuera, orinarse, vomitarse, gritar, está mal, y por tanto puede ser un malestar que se arroje fuera hacia el otro. «... Yo lo rompo, yo lo vomito...» Quizás, el vómito o el pis podrían haber sido una respuesta ante un miedo – malestar- no controlado. Es algo que se ha incorporado y que se revuelve dentro de mí, por el vómito o el pis, expulsamos algo que sale de nuestro interior, algo que nos ha llenado, de lo que nos hemos nutrido. A veces supone una relación de nutrición que nos ofrece la madre y que sienta mal, o se rechaza. Expulsar con agresividad, a veces incluso como amenaza, supone no solo agredir sino también liberarse, expulsar lo malo hacia fuera, hacia los objetos malos en los que proyectamos nuestros sentimientos y vivencias. Si tenemos éxito y damos el permiso de expulsar o contener, depende del caso, quizás entraremos en una batalla en donde el yo pueda salir fortalecido, porque pueda utilizar mecanismos de defensa y ataque contra los objetos malos, o pueda contenerse en los momentos de malestar aguantando la frustración.

Y en ese defenderse, también al que quiero le hago daño, porque la pulsión de amor y de cobijo está también asociada a los sentimientos de destrucción por las carencias. Tal vez para el psicomotricista puede ser una buena estrategia aguantar la agresividad conteniéndola, sin ser destruidos, sin perder el amor, y con cuidado de no entrar en relaciones sádico-masoquistas.

Si respondemos a la agresividad, quizás le damos la posibilidad de descarga, de separación, y diferenciación, pero aquí nos encontramos con la necesidad de mantener una ajustada respuesta, es difícil mantener una respuesta agresiva sin que

estos niños entren en el terror de la reprimenda ante sus proyecciones o en la ambivalencia entre el deseo y el miedo de destruir al otro.

En algunos niños con trastornos psicóticos, la agresividad como la capacidad de actuar y transformar al otro, como posibilidad de diferenciación no aparece. Nos parece que es un trabajo fundamental desde nuestra especialidad, tratar de fomentar el enfrentamiento, la frustración y por ende también la agresividad como respuesta positiva en la diferenciación de las personas. Movernos en el rechazo, en la rabia, nos son situaciones fáciles, ni agradables para el psicomotricista. Fomentar que el niño que se ve frágil y perdido, y que después de un tiempo ha ganado confianza en nosotros se enfrente no es sencillo, necesitando ser conscientes de nuestra historia, nuestras vivencias y el sentido del desarrollo de la identidad, donde la agresividad surge como expresión de las vivencias negativas internas, y se expresa ante el otro cuando la relación tiene la suficiente seguridad como para saber que el amor es incondicional, que agredir es oponerse y diferenciarse, no perder al otro, ni perder las vivencias internas buenas que tenemos del otro. En este sentido, nos parece importante los preludios de la agresividad, cuando los niños comienzan a identificar y separar objetos buenos y malos en el juego; preludios de que se puede combatir y defenderse contra lo malo, sin perder las experiencias de amor. Cuando alguien tiene una identidad desestructurada, no puede distinguir lo bueno y lo malo, qué es lo que hace bien y qué hace mal, la respuesta no es organizada, y tememos a cualquier acercamiento de fuera, la persona se encuentra encerrada, ecapsulada, en palabras de Tustin para poderse defender ante un entorno amenazante. Cuando la identidad se refuerza a través de nuevas experiencias y esperamos que también, desde nuestra intervención psicomotriz, se pueden disociar los objetos buenos y malos, las experiencias que nos nutren, y aquellas que nos hacen mal y, de alguna manera, a través de las proyecciones, encontramos una posibilidad de combatirlas. En estos casos de fragilidad, todavía la capacidad de mantener o combatir lo que nos hace bien y mal es limitada, con poca cabida, por lo que estos niños continúan desbordándose ante relaciones mayores a lo que pueden tolerar, tanto con los miedos como con los afectos. Cuando la identidad se estructura de forma más firme, se puede vivenciar, diferenciar e incorporar como propias, tanto las malas como las buenas experiencias.

Otros miedos son también los ruidos fuertes e inesperados, que sin poder hacer nada al respecto, penetran por nuestros oídos y nos asustan, porque lo que entra vivido de forma violenta, nos puede romper y no lo podemos controlar. Que la puerta quede abierta, supone también una amenaza de que algo desconocido pueda entrar. Cuando vivimos en situaciones de angustia, cualquier hecho, ruido o presencia inesperada nos asusta.

El terror, a medida que se reconoce, se materializa en imágenes y símbolos que nos permiten acercarnos para poder verlos y jugarlos. La mayor dificultad, es cuando la emoción pura nos invade, sin tener imágenes a que asociarla. Cuando se puede nombrar y proyectar en símbolos, nos encontramos con un contenido para darle en nuestros juegos. Wallon (1949) destaca la importancia de la representación para controlar las emociones; porque éstas se atenúan cuando pueden asociarse a imágenes y se puede hablar sobre ellas. Poder poner en escena a estos símbolos, sin dejar que las emociones nos desborden, es el espacio de la práctica psicomotriz, para ir poco a poco superando el miedo, fortaleciéndose a partir de la vivencia de

juegos en los que disfrutamos de la adrenalina que se produce al enfrentarnos con el peligro, con experiencias en las que podemos acercarnos al miedo sin que este nos paralice. Es interesante jugarnos con paciencia, y repetidas veces, estos acercamientos desde lo simbólico, que posibilitan el tener nuevas experiencias de vida donde el yo salga fortalecido.

Puede ser que cada juego mantenga relación con otros, como ocurre con otros pensamientos y símbolos del mundo conciente e inconsciente, donde se hacen asociaciones libres. Así observamos contenidos recurrentes en diferentes juegos, como el desquebrajarse y caer, como pulsión de muerte, vuelve a despertarse cada vez que el adulto o el niño saltan y caen sobre el suelo, en el caso que presentamos, también se pone de manifiesto cuando ella me empuja para que caiga, expresándose la emoción de la oposición y la fragilidad mediante el aleteo. Observamos también como aparece la misma angustia cuando cree que puedo atacarla y causarle daño, o cuando tira del pelo y parece que intenta desgarrar al otro.

A través de estos juegos aprendemos a entender las proyecciones que los niños hacen sobre el otro de sus miedos, y cómo aparecen mezcladas la pulsión de agresividad y dominio del otro, los juegos de prepotencia, con la pulsión de muerte y el miedo al quiebre. Cuando estos juegos hacen presencia en las sesiones y se van desarrollando, observamos cómo a lo largo de las relaciones de agresividad y miedo surge además la necesidad de sentirse fusionado, pegado al cuerpo del otro, pues esta posibilidad de confundirse le permite también tener la cobertura del otro que contenga la angustia ante la fragilidad que estos juegos despiertan, porque se hace difícil contener por ellos mismos vivencias y emociones tan intensas.

En esta situación de no separación, hay una gran dificultad para aguantar la frustración, que me habla de la diferenciación del otro, y la presencia de un no yo. Tenemos que intentar que estos niños puedan vivir situaciones de placer y de displacer separados del otro; utilizando la palabra y el gesto como mediadores transicionales que le permitan la diferenciación y la pérdida de la omnipotencia en sus deseos, así como la falta de seguridad ante los miedos.

Afortunadamente, en los juegos no solo se proyectan los miedos, sino también los deseos. Observamos como aparecen mecanismos de proyección en aquellas personas con las que nos relacionamos que son cercanas a nosotros, como fuertes, como significativas, como iguales. Imaginar que somos otra persona nos permite ir entendiendo las situaciones que vivimos con esas personas, las amigas, las abuelas, las profesoras... y poder asimilarlas desde otra perspectiva para poder integrarlas mejor. «Soy Irene y chillo delante de ti»... quizás es que en otro momento, este grito nos conmovió de alguna manera. «Soy la mamá, el papá y me enfado contigo porque te portas mal» permite también ir adquiriendo las normas de comportamiento ajustadas, jugar es asimilar las situaciones difíciles, acomodarlas para poderlas integrar. Los juegos de identificación nos permiten además tener planes de futuro y personas de referencia a las que nos queremos parecer: yo voy a ser como Irene, que me gusta, o como mi maestra, o como mi abuela; y rescato para mí los atributos buenos que tienen estas personas.

UNA HISTORIA DE VIDA

Nacida antes de tiempo, sin tener un lugar de deseo, ni antes, ni después, inicia su vida Valentina, de una madre probablemente alcohólica que la abandona a su suer-

te en el momento de nacer. Con una gran fuerza esta niña vence la melancolía y supera, a pesar de su fragilidad, la falta de una persona de referencia que le pueda contener afectivamente. «Si alguien no tiene un lugar, difícilmente puede ser» o en palabras del Winnicott, el psiquismo se origina gracias a que las necesidades del niño son cubiertas por el otro en un amamantamiento maternal y afectivo, si no ocurre así, «la sombra del objeto cae sobre el yo» (Freud, 1917; 1985). A veces, las psicosis y las esquizofrenias, son los intentos posibles que tiene la persona para salvarse de la muerte psíquica.

Valentina vive valientemente, de ahí su nombre, en un entorno hospitalario durante cinco meses y medio, gracias a lo cual puede mantenerse medianamente nutrida, al menos de forma biológica, para pasar luego a un hospicio durante diez meses. Si hubiéramos conocido a esta niña cuando llegó a Tenerife, la vida de Oliver Twist quizás no fuera tan dura. En una época de postguerra, Rumanía pasaba por sus peores momentos de carencias. En estas condiciones, las vivencias de angustia, dolor, malestar quedaron grabadas en el cuerpo y en la construcción de su psiquismo; la niña solo alcanza a tener fragmentos de su crianza, caras vistas, sonidos oídos, olores; pero no es posible una integración de la figura materna, porque no la hay.

En una minicuna de cristal, a osuras, se encontraba Valentina junto a otros muchos chiquillos, algunos totalmente inmóviles, también había niños por los suelos, y llama la atención de su madre adoptiva, que ninguno de ellos llorara, hablara, ni caminara. Son las experiencias de cuidado personal las que nos posibilitan la construcción del sentimiento de personalización; los sentimientos de tranquilidad o excitación no se desarrollan como expresión si no encuentran respuesta en el otro (Wallon, 1949)

Un lugar frío, húmedo, donde los únicos cuidados eran ser duchado mediante una manguera, y agarrarse al sonido de unos tacones que servían de señal para anunciar el momento de comer y poder llenar de alguna manera, la angustia producida por el hambre y la falta de cariño. Mientras que la provisión de alimentos puede realizarla cualquier persona, la protección, las caricias, la contención solo puede realizarse por alguien que posea el interés de madre y la continuidad, para integrar al otro e integrarse, no se la pueden dar cuidadores distintos (Winnicott, 1999)

Con falta de sostén, Elena llega con dieciséis meses pesando cinco kilos, sin mantener la cabeza, era totalmente una bebé inexpresiva que poco a poco se fue recuperando, con un cuerpo que fue cogiendo tono, con una mente que se fue despertando gracias a que empieza a tener una madre que la quiere y una familia que la acoge; pero también empieza a vivir con unos fantasmas que la sobrecogían en pesadillas y terrores diurnos, probablemente por las angustias de destrucción y muerte que en realidad había sufrido.

Durante mucho tiempo, el ruido de los tacones siguió despertando su angustia, y descubrió que tenía alrededor personas a las que podía aferrarse para no caer en la soledad y en el vacío. Así la conocí yo; aterrada por el ruido y el movimiento de sus iguales, agarrándose a cualquier adulto que tuviese a mano cuando perdía la referencia del cuerpo de su madre.

ESTRUCTURA METODOLÓGICA

En nuestras sesiones con estos niños utilizamos siempre el mismo material con pocas incorporaciones nuevas a lo largo del tiempo. Esta estructura donde el niño al llegar ya sabe lo que va a encontrar nos permite desarrollar la seguridad y la continuidad en la presentación y abordaje de los juegos y las pulsiones que éstos ponen de manifiesto.

La entrada del niño a la sala, el momento para empezar a jugar se produce generalmente tras un ritual corto, donde se sienta, se descalza, es saludado por mí buscando su mirada, y si es posible y hay deseo, podemos hablar sobre lo que vamos a jugar. Si no hay lenguaje, para mí es fundamental el compartir una mirada para que sienta mi presencia antes de empezar a deambular por la sala.

Cuando iniciamos el trabajo, observamos la pulsionalidad que se expresa mediante las sensaciones sensoriomotoras de saltar, dejarse caer, tirar objetos, subir y bajar. En estos momentos somos un objeto más de la sala, que el niño utiliza para revivir sus pulsiones desde las sensaciones corporales. Con algunos niños nos convertimos en el bastón o en la pelota que les permite descubrir que el otro, todavía como objeto, puede amplificar sus sensaciones de búsqueda de placer corporal. Introducirnos en esta dinámica requiere una gran capacidad de confianza en la evolución del niño y en nuestro trabajo, pues las sesiones a veces se repiten durante largas temporadas hasta que el niño comienza a tenernos como referencia, o nos comienza a necesitar para buscar experiencias gratificantes en las que se ha sentido colmado en un estado de bienestar.

Mantener los materiales a lo largo del tiempo, implica que los cambios en la búsqueda de sensaciones placenteras, lúdicas, va a ser encontrado a través de la relación, y no mediante nuevas disposiciones espaciales o por la presentación de objetos. A medida que transcurre el tiempo descubrimos como podemos tener multitud de sesiones con un único material- que cargado de significado- se establece como mediador de la relación, o a veces, solo el cuerpo y el lenguaje son los únicos mediadores. Esta posibilidad permite al niño no perderse en otros estímulos más que en sus propias fantasías y poco a poco enfrentarse con las situaciones de juego que le permiten elaborar sus miedos y sus deseos (Lapierre, 2005). El interés por los objetos de juego solo tiene sentido si puede ser transformado en función de las imágenes (Aucouturier, 2004) y esto no puede tener lugar si los objetos se cambian continuamente y el niño ha de invertir continuamente objetos o espacios nuevos.

En nuestra caja de material contamos con objetos blandos y duros para posibilitar la vivencia de los contrastes, buscamos proporcionar al niño la vivencia de sensaciones suaves: meter dentro, contener, recibir... y sensaciones duras: salir, introducir, dar (Tustin, 1996). Normalmente tenemos una o dos pelotas, una cuerda, un muñeco de peluche o de trapo que a veces es utilizado como títere, palos duros y blandos y alguna tela o papeles de seda que permitan cubrir o modificar el cuerpo. A medida que la relación se desarrolla y que el niño va siendo capaz de mostrar su capacidad de simbolización, introducimos algunos objetos para favorecer fundamentalmente dos tipos de relaciones: la fusionalidad y la agresividad. Para ello introducimos chupas, biberones u objetos de bebé, así como pistolas, cuchillos o espadas, cuando los palos o bastones no han sido investidos como objetos que permiten la agresión. En algunos casos como el que presentamos a continuación, cuando el niño ha proyectado sobre determinados objetos su miedo a la destruc-

ción, éstos empiezan a formar también parte de la sesión pues ya vienen investidos como objetos malos en los que podemos elaborar los miedos: las plumas, los hilos.

Para finalizar las sesiones buscamos si es posible y la dinámica de la relación creada en la sesión lo permite, pasar a un momento de acercamiento con el otro donde el niño encuentre calma y bienestar. Esto puede ser mediante el mantener al niño en brazos en un estado de sostén corporal y afectividad, o buscar el acuerdo en un momento compartido de movimiento corporal como el baile, las canciones, las construcciones compartidas, o el uso de los instrumentos o el dibujo. En los niños que han llegado a la capacidad de comprender o elaborar dibujos, utilizamos una pequeña libreta que es traída en cada sesión, y que nos permite poder plasmar en algo que permanece, que se revisa, que se recuerda, aquellos momentos más significativos de las sesiones. Observamos como cuando los dibujos son acertados, el niño puede llevarse en ellos el recuerdo de lo que ha ocurrido, y como éste se actualiza y se nombra cada vez que volvemos a mirar nuestra libreta. Como podemos observar, la representación en estos casos no es sólo lo que el niño dibuja o desea dibujar, sino también los dibujos realizados por el psicomotricista, que plasma en ellos los momentos significativos para que puedan ser rememorados por el niño en otros lugares o en posteriores sesiones, dejando una huella, un diario de lo que ha podido ser.

En el caso que presentamos, la niña mediante el reconocimiento de los dibujos y el diálogo sobre éstos, fue accediendo poco a poco a la escritura, de forma que ahora podemos escribir las vivencias que acompañan a los dibujos, bien sea en su libreta sobre la sesión, o mediante la posibilidad de escribir cartas que están llenas de situaciones de su entorno que de nuevo reflejan sus miedos, pulsiones agresivas y deseos fusionales, y sus acercamiento al dominio de éstos. Elaborar cartas o dibujos nos permite realizar un pequeño psicoanálisis verbal sobre las vivencias, al mismo tiempo que incluir nuestro trabajo para el desarrollo de la capacidad representativa y las actividades escolares.

SESIONES INDIVIDUALES Y SESIONES DE GRUPO

Para muchos niños psicóticos lo verdaderamente difícil es sentirse seguros en una dinámica de grupo. Cuando ya han conseguido establecer pequeñas relaciones simbióticas y de oposición con el adulto, moverse en relaciones triangulares o de iguales es una gran dificultad. Cuando vamos a los colegios, a los cumpleaños o a lugares de encuentro entre pequeños, generalmente observamos como los niños psicóticos aparecen de nuevo llenos de estereotipias para defenderse, estereotipias que ya no aparecen en una relación a dos, o como permanecen fuera o pegados al adulto con miedo a introducirse o ser introducidos en dinámicas grupales.

Si trabajamos con los miedos y las angustias, si queremos que los niños puedan tener una personalidad más fuerte que les permita vivir más adaptados a esta sociedad, realizar un trabajo de psicomotricidad en grupo es fundamental para favorecer la sociabilidad del niño.

Generalmente, nosotros establecemos un tiempo para el trabajo individual en el que nos ganamos la confianza del niño para que pueda expresar sus fantasmas, para comprender sus proyecciones y sus mecanismos de defensa, para que tenga un espacio para él. En la medida en que esto se va consiguiendo, empezamos a trabajar a la vez en grupos de iguales, si es posible, los niños que forman parte de

su ambiente cotidiano en la escuela, y aquí, nos encontramos con un trabajo muy difícil, ayudar a que el niño psicótico y sus iguales entren en relación a través de nuestra mediación, tratando de enriquecer los pequeños momentos donde se comparten materiales, sensaciones motrices o juegos. Para mí este es de los trabajos más difíciles que he realizado, tratar de romper la dependencia y la relación privilegiada que se mantiene en las sesiones individuales para dar cancha a los otros no es fácil, probablemente por mis propias dificultades unidas a las del otro. También se me hace difícil encontrar el equilibrio entre respetar la individualidad de cada uno pero pretender una individualidad compartida, dando sentido y cabida a las fantasías y las repeticiones del niño psicótico, ofreciéndole con mi presencia la cobertura que necesita para ser capaz de mostrarse y participar con los otros.

Esta situación llena de miedos, de conflictos, va ayudando al niño a situarse en un entorno donde sus fantasías dejen de ser únicas para pasar a ser compartidas.

Este trabajo tiene también como objetivo que el resto de los niños comprenda las dificultades del niño psicótico, evitar el rechazo basado en la no comprensión y en las diferencias, explicando hasta donde podemos jugar con ellos, cuando sienten miedo y están frágiles, cuando a pesar de sus ademanes podemos mantener relaciones de cercanía, basadas en la lucha, en el cuidado, en la complicidad; y cuando también debemos de poner firmemente los límites para que estos niños no hagan daño o puedan respetar las normas de convivencia. En este trabajo explico que hay determinados objetos a los que la niña muestra mucho miedo porque se imagina... algo catastrófico con ellos, y hablamos de los miedos de cada uno, y lo importante que es no provocar situaciones que nos asusten.

La niña que presentamos se sitúa siempre en las relaciones desde la oposición y la provocación como una forma de estar fuera; sólo en las relaciones privilegiadas, en las relaciones de exclusividad con el adulto se muestra más ajustada. En estas relaciones ella intenta manipular al otro como una forma de no separarse, moviéndose continuamente en la ambivalencia de amor y odio. También en estas relaciones es capaz de aprender y de comunicarse de forma coherente. El deseo de agredir, de destruir y al mismo tiempo de entrar y estar con el otro la sumen en un estado caótico. Buscamos en nuestro trabajo individual la posibilidad de mantenerse cada vez más en cualquiera de los sentimientos, ya sea la agresión, la fusión o la colaboración.

Cuando nos encontramos en situaciones en las que debe compartir la atención del adulto, muestra totalmente su nivel de desajuste, tratando de provocar y romper los límites y normas. A medida que se desarrolla este trabajo sentimos que estos límites parecen estar más integrados, que va siendo capaz de aguantarse y contenerse en situaciones bien estructuradas; no ocurre lo mismo en entornos espontáneos como la sala de psicomotricidad, cuando también los otros niños manifiestan sus pulsiones agresivas o sus deseos fusionales. Después de un año de trabajo en grupo, esta niña es capaz de salir de sus estados de terror y no entrar en crisis de pánico cuando los otros gritan, se mueven o se acercan a ella. Ha empezado a defenderse empujando, a acercarse a los otros agrediendo en la distancia o colaborando en juegos que para ella son significativos como los médicos, las casitas o la peluquería. En estos acercamientos observamos de nuevo como la pulsión de amor y agresividad aparecen unidas, pero poco a poco controla sus impulsos sádicos para ofrecer un contacto más afectivo con sus iguales. Aunque sigue necesitando la

presencia del adulto para permanecer con los iguales, su emoción y placer van aumentando a medida que puede mostrar su afecto o que se permite jugar y ser querida por los demás.

*A veces uno desconoce las emociones
Y tenemos miedo a sentirlas,
Entonces, cuando aparecen nos desbordan y nos asustan
A veces, cuando de algún modo vamos pudiendo expresarlas,
Entonces, tenemos la posibilidad de reconocerlas y vivirlas bajo control
Aprendiendo del miedo y disfrutando de la alegría*

BIBLIOGRAFÍA:

Aucouturier, B. (2002): Ponencia presentada en el II Congreso Estatal de Psicomotricidad. Madrid, 17 y 18 de Noviembre.

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

Frankard, A. (2004): «Angustia y miedo en la interacción padres e hijos. Perspectivas terapéuticas». En VVAA: *Miedo a nada...Miedo a todo*. Graó. Barcelona.

Freud, S. (1985): Obras completas. «Miedo y melancolía» Amorrourtu. Buenos Aires.

Hernández, A. (2006): «La construcción del psiquismo» Conferencia realizada en el Seminario de Formación Permanente en Psicomotricidad de la Universidad de la Laguna.

Lapierre, A. (2004): «La psicosis». Conferencia realizada en el Seminario de Formación Permanente en Psicomotricidad de la Universidad de La Laguna.

Lapierre, A. (2005): «Formación Personal y supervisión del trabajo. La estructura de las sesiones» Seminario de Psicomotricidad. Universidad de la Laguna.

Tustin, F. (1996): *Estados autísticos en los niños*. Paidós. Barcelona.

Wallon, H. (1949): *L'origine du caractère chez l'enfant*. Paris. PUF. (Trad. Cast. *La evolución psicológica del niño*. Crítica. Barcelona. 2000.

Winnicott, D.W. (1981): *El proceso de maduración en el niño*. Laia. Barcelona.

Winnicott, D.W. (1990): *Los bebés y sus madres*. Paidós. Barcelona.

Winnicott, D.W. (1999): *Estudios de psiquiatría y psicoanálisis*. Paidós. Barcelona.

RESUMEN:

Este trabajo intenta ser una reflexión sobre qué hacer con los niños psicóticos en la sala de psicomotricidad, las situaciones de ruptura, de falta de límites, del miedo a ser destruido es una vivencia que aparece tanto en mis propias vivencias cuando he realizado experiencias de trabajo personal, como en la intervención durante varios años con algunos niños y niñas con psicosis.

A través del juego aprendemos a entender las proyecciones que los niños hacen sobre el otro de sus miedos, y cómo aparecen mezcladas la pulsión de agresividad y dominio del otro. Observamos cómo a lo largo de las relaciones de agresividad y miedo surge además la necesidad de sentirse fusionado, pegado al cuerpo del otro, pues esta posibilidad de confundirse permite que el otro contenga la angustia ante la fragilidad que estos juegos despiertan.

PALABRAS CLAVE:

Juego, miedo, psicosis, angustia, intervención psicomotriz.

ABSTRACT:

This work tries to be a reflection on what to make with the psychotic children in the psychomotricity room, the rupture situations, of lack of limits, of fear to be destroyed are a experience that it appears so much in my own lived moments when I have carried out experiences of personal work, like in the intervention during several years with some children with psychosis.

Through the game we learn how to understand the projections that children make on the other of their fears, and how they appear blended the instinct of aggressiveness and control of the other one. We observe how throughout the relationships of aggressiveness and fear also arises the necessity of being fused, hit to the body of the other one, because this possibility of mixing allows that the other one contains the anguish for the fragility that these games wake up.

KEY WORDS:

Game, fear, psychosis, anguishes, psychomotor intervention.

DATOS DE LA AUTORA:

Josefina Sánchez Rodríguez es Profesora Titular del Departamento de Didáctica e Investigación Educativa de la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna (Tenerife, España), miembro del Seminario Permanente de Psicomotricidad de la misma universidad.



Juego corporal y función tónica. Práctica psicomotriz e intervención eficaz

Corporal game and tonic function. Psychomotrice practice and effective intervention

Pablo Bottini

Muchas veces nos preguntan (¡y muchas otras nos preguntamos!), por qué la práctica psicomotriz que ejercemos resulta ser eficaz para la atención de personas que padecen algún tipo de dificultad que compromete su desarrollo psicomotor y su proceso de construcción corporal. Más aún, qué es lo que hacemos y cómo para ayudar a aquellos que nos consultan.

Desde hace un tiempo a esta parte, venimos trabajando en la idea de rescatar y resignificar algunas nociones que nos acompañaron en nuestra etapa inicial de formación en psicomotricidad, con la pretensión de lograr bases sólidas y más actualizadas que permitan incluir la mayoría de las modalidades de la práctica psicomotriz que están en vigencia y que a veces se nos aparecen tan distantes, y por momentos opuestas.

En esa búsqueda es que dimos con los conceptos provenientes de los llamados nuevos paradigmas en la ciencia, y en particular con los provenientes de la teoría sistémica.

Este punto de vista nos permitió reelaborar una noción ineludible y nodal para la psicomotricidad como es la de *globalidad*, al cual renombramos como Globalidad de la Persona (Bottini 1998).

Pero en especial queremos abordar en este escrito el tema de la modalidad de intervención técnica propia y específica de la Psicomotricidad: El Juego Corporal.

Para ello, recurriremos a citar tres nociones que convergen para brindar sustento conceptual a esta modalidad práctica de ejercicio de la profesión y colaboran en su dilucidación teórica.

La primera de ellas es la de *juego*, para lo cual centraremos nuestras reflexiones en dos teóricos que han trabajado extensamente el tema. Me refiero a Donald Winnicott (1972) y a Hilda Cañequé (1991).

El otro autor que haremos converger en este intento por definir al juego corporal, será Julián de Ajuriaguerra y la noción de *cuerpo* por el descripta en su Manual de Psiquiatría Infantil (1984), y por último, y referido a la noción de *Tono Muscular*, más específicamente a la función tónica, citaremos a Pedro Pablo Berruezo (1995).

Estas nociones fueron elegidas por nosotros pues cada una desde su óptica se ocupan de destacar diferentes aspectos implicados en los campos que definen, pero no constriñen a una sola postura conceptual sus reflexiones al respecto, lo cual las hace particularmente sintónicas con la noción de *complejidad* desde la cual proponemos reflexionar acerca de la psicomotricidad (Bottini 2000).

Estamos en condiciones de afirmar, entonces, que proponemos una suerte de trilogía nocional, sobre la que se asienta conceptualmente, desde nuestro punto de vista, la práctica psicomotriz y la reflexión acerca de ella.

A continuación iremos asociando los conceptos propios de cada una de estas nociones complejas en función de un novedoso desarrollo nocional que soporte conceptualmente al juego corporal como técnica específica de la intervención psicomotriz, con vistas a lograr encontrar los fundamentos de la eficacia de la misma.

ACERCA DEL JUEGO

Donald Winnicott, en su texto Realidad y Juego (*op. cit.*) propone que el juego se desarrolla e instala en una zona a la que da en llamar *Zona de Fenómenos Transicionales*.

Zona de transición entre qué, se preguntará el lector. Siguiendo al propio Winnicott diremos transición entre la realidad y el mundo interno del sujeto.

Para este autor, el juego se genera en función del desarrollo de las capacidades simbólicas de la persona desde la más temprana edad y en relación a aquel que cumpla la función materna, quien introduce al niño en la zona de fenómenos transicionales al generar micro experiencias de separación (desarrollo de la capacidad de estar a solas), tolerables para el bebé y que le irán permitiendo enfrentar las angustias provenientes tanto de las tensiones de su propio mundo interno, como aquellas que se generan del entorno que lo rodea, la realidad (contexto de desarrollo).

El material del que se nutre esta zona de fenómenos transicionales proviene de las zonas entre las que se genera, permitiendo al niño lograr experiencias de carácter ilusorio que favorecerán la elaboración de las tensiones vividas, propias de todo proceso de maduración y desarrollo.

El carácter elaborador que tiene el atravesamiento de las experiencias de tensión por la zona de fenómenos transicionales es tan potente, que lejos de diluirse junto con la infancia, esta zona se transforma y resignifica a lo largo de la vida, y siguiendo a este autor, podemos afirmar que es en ella que se expresa la capacidad de ser creativos (única manera en que vale la pena vivir la vida, al decir de Winnicott), así como las experiencias culturales en general, en todas sus formas artísticas, pasando por la educación y las terapias.

El siguiente gráfico colaborará en la mejor comprensión de lo que estamos desarrollando.



Ahora si estamos incondiciones de avanzar en este escrito hacia la trilogía conceptual de la que hablábamos anteriormente.

UN PARALELISMO POSIBLE

Como ya mencionáramos, Julián de Ajuriaguerra en su Manual de Psiquiatría Infantil (*op. cit.*), propone acerca de la noción de cuerpo algunos conceptos alrededor de este que resumiremos y asociaremos con las nociones de Funciones del Juego, de Hilda Cañeque, resumidas en su libro Juego y Vida (*op. cit.*) y Función Tónica, sintetizada por Pedro Pablo Berruezo en su obra «La Pelota en el Desarrollo Psicomotor» (*op. cit.*)

Partiremos de las Funciones del Tono, ya que el tono muscular es un fenómeno relevante para la práctica psicomotriz, considerando la importancia que siguiendo a H. Wallon (1978), las diferentes escuelas en psicomotricidad otorgan al mismo.

Parafraseando a Pedro Pablo Berruezo (*op.cit.*) podemos decir sobre él.

Desde la neurofisiología se define al tono muscular como el estado permanente de ligera contracción en que se encuentran los músculos estriados. Su función es la de ser telón de fondo para las actividades motrices y posturales.

El tono muscular se relaciona con el esquema corporal, ya que informa y actualiza los datos que acerca de nuestro cuerpo tenemos, por el registro continuo que la ligera contracción de los músculos provee.

Se relaciona también con el estado emocional-afectivo de la persona, ya que cualquier alteración de esta índole se traducirá automáticamente en un cambio tónico postural, de calidad automática.

Y por último, se asocia con los procesos de atención y percepción, fundamentales para el desarrollo de la inteligencia, pues es la base de los procesos de activación y disposición cerebral ante un estímulo, sea este interno o externo, preparando la respuesta conductual necesaria.

Si tomamos el primero de los puntos mencionados, el que hace referencia al tono muscular en su condición de telón de fondo y lo relaciona con el esquema corporal,

podemos asociarlo con lo que de Ajuriaguerra nos dice respecto del cuerpo: *El cuerpo es una entidad física en el sentido material del término, con superficie, peso, etc. Evoluciona desde lo automático a lo voluntario, para luego volverse a automatizar con mayor libertad de acción y economía de movimiento* (de Ajuriaguerra *op. cit.* p.345), y a su vez relacionarlo con lo descrito respecto de las funciones del juego. Hilda Cañeque dice: *El juego es factor de acción continuada sobre el equilibrio psicosomático. Esa actividad se presenta en forma natural, con un circuito autorregulable de tensiones y relajaciones* (Cañeque, *op. cit.* p.63).

En este mismo sentido, se puede asociar lo dicho por de Ajuariaguerra en el siguiente punto: *El cuerpo se sitúa en el espacio y en el tiempo. Al principio su espacio es manipulado, por su poca capacidad de acción, más tarde sale a la conquista de su espacio* (de Ajuriaguerra, *op. cit.* p.345), y con lo descrito por Hilda Cañeque: *Forma parte de la naturaleza intrínseca del juego la sensación continua de exploración y descubrimiento. Los descubrimientos son efectuados a partir tanto de los estímulos externos del mundo que rodea al que juega, como también de sus propias aptitudes y tendencias* (Cañeque, *op. cit.* p.62).

Referido al siguiente punto, el que destaca la relación existente entre el tono muscular y los estados emocionales afectivos de la persona, respecto de la noción cuerpo es asociable con el punto que dice: *El cuerpo es efector y receptor de fenómenos emocionales, sobre los demás y sobre sí mismo* (de Ajuriaguerra, *op. cit.* p.346), y se puede relacionar con la siguiente función del juego: *El juego estimula en la vida del individuo una altísima acción religante: liga o une escenas de juego con otras escenas vividas, de su propia historia y de la historia de su comunidad* (Cañeque, *op. cit.* p.64).

En el aspecto de que el tono muscular vehiculiza los procesos de atención y percepción (inteligencia), con relación a la noción de cuerpo podemos citar:

El cuerpo es conocimiento; desde la noción sensorio motriz, en un cuerpo vivido pasando por una noción preoperatoria, cuerpo sentido, percibido. Por último la noción operativa, cuerpo representado. Es a partir de esto que podemos comprender el cuerpo y su organización con respecto a las praxias y gnosias (de Ajuriaguerra, *op. cit.* p.347), y asociarlo con la siguiente función del juego: *El juego es el medio fundamental para la estructuración del lenguaje y del pensamiento. Al nacer el niño los demás le juegan alrededor desde los primeros días, tal como si fuera un objeto lúdico. Desde allí, a partir de la broma propia del juego, el niño empieza a atreverse tanto a pensar como a hablar* (Cañeque, *op. cit.* p. 63).

Llegado este punto entonces, en donde hemos realizado esta suerte de paralelismo nocional, nos encontramos en condiciones de afirmar, que la eficacia de la práctica psicomotriz basada en el juego corporal se debe a que de este modo y por este medio, el psicomotricista esta trabajando los aspectos bio-psico-socio-eco-culturales (Bottini, 2000) condicionantes del desarrollo psicomotor de la persona, potenciando la capacidad creativa de la misma y co-construyendo con ella las estrategias más efectivas para el mejor avance y afianzamiento de su desarrollo en su condición global.

Para concluir estas reflexiones, queremos citar nuevamente a Winnicott, quien respecto del juego nos dice: *El jugar tiene un lugar y un tiempo...no se encuentra «adentro»...tampoco está «afuera»...Jugar es hacer....Es bueno recordar siempre*

que el juego es por sí mismo una terapia...En él, y quizás solo en él, el niño o el adulto están en libertad de ser creadores (Winnicott, op. cit. p.64).



BIBLIOGRAFÍA:

Berruezo, P.P. (1995) La pelota en el desarrollo psicomotor. CEPE, Madrid

Bottini, P. (1998) «Psicomotricidad y Autismo. Una praxis «compleja» para un complejo trastorno», en Tallis, J. *Autismo Infantil: lejos de los dogmas*. Miño y Dávila, Buenos Aires.

Bottini, P. (2000) «Los trastornos psicomotores desde el pensamiento complejo. Consecuencias conceptuales y clínicas», en Bottini, P. (comp.) *Psicomotricidad: prácticas y conceptos*. Madrid: Miño y Dávila.

Cañeque, H. (1991) Juego y vida. Buenos Aires: El Ateneo.

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

Winnicott D.W. (1972) Realidad y Juego. Granica, Buenos Aires.

RESUMEN:

En este escrito se aborda una modalidad de intervención técnica propia y específica de la Psicomotricidad: El Juego Corporal. Para ello, se recurre al estudio de tres nociones que convergen para brindar sustento conceptual a esta modalidad práctica de ejercicio de la profesión y contribuyen a su comprensión teórica.

La primera de ellas es la de *juego*, basada en los trabajos de Donald Winnicott y Hilda Cañeque, la segunda es la de *cuerpo*, descrita por Julián de Ajuriaguerra y la tercera es la de *tono muscular*, para la que tomamos las reflexiones de Pedro Pablo Berruezo.

Tras dicho estudio nos encontramos en condiciones de afirmar, que la eficacia de la práctica psicomotriz basada en el juego corporal se debe a que de este modo y por este medio, el psicomotricista está trabajando los elementos del desarrollo psicomotor de la persona, potenciando la capacidad creativa de la misma y construyendo con ella las estrategias más efectivas para el mejor avance y afianzamiento de su desarrollo en su dimensión global.

PALABRAS CLAVE:

Juego corporal, cuerpo, tono muscular, práctica psicomotriz.

ABSTRACT:

In this writing an own and specific modality of technical intervention of Psicomotricidad is approached: The Corporal Game. For it, it is appealed to the study of three notions that converge to offer conceptual sustenance to this practical modality of exercise of the profession and they contribute to their theoretical understanding.

The first of them is *game*, based on the works to Donald Winnicott and Hilda Cañeque, the second one is *body*, described by Julián de Ajuriaguerra and the third one is *muscular tone*, for which we take the reflections of Pedro Pablo Berruezo.

After this study we are under conditions of to affirm that the effectiveness of the psychomotor practice based on the corporal game owes to that this way and for this means, the psychomotrician is working the elements of the person's psychomotor development, fostering the creative capacity of him o herself and building with it the most effective strategies for the best advance and establishment of their development in its overall dimension.

KEY WORDS:

Corporal game, body, muscular tone, psychomotor practice.

DATOS DEL AUTOR:

Pablo Bottini es Licenciado en Psicomotricidad, Coordinador de la Licenciatura en Psicomotricidad de la Universidad CAECE de Buenos Aires, Psicomotricista Clínico con amplia experiencia profesional, coordinador de la compilación *Psicomotricidad: prácticas y conceptos* (2002, Madrid: Miño y Dávila).



La Psicomotricidad en España en el contexto de la Convergencia Universitaria Europea

Psychomotricity in Spain within the context of European Convergence in Higher Education

José Emilio Palomero Pescador

1. INTRODUCCIÓN

Como ya hemos señalado en otro lugar (Lázaro, Palomero y Fernández, 2000), la psicomotricidad emerge. Se publican libros, se escriben artículos y se crean páginas web de psicomotricidad. Se establecen nuevos contactos y se crean o consolidan asociaciones, federaciones y redes internacionales de psicomotricidad con empuje y adecuada estructura organizativa: la «Federación de Asociaciones de Psicomotricistas del Estado Español» en España, el «Forum Europeo de Psicomotricidad», en Europa, la «Red Fortaleza de Psicomotricidad» en Hispanoamérica ... Se reúnen expertos en jornadas y congresos en diferentes lugares del planeta: Verona, Barcelona, Estrasburgo, Marburg, Montevideo, Madrid, Lisboa, Andorra (Teruel), México, Amsterdam... Se presentan y llevan a cabo proyectos de investigación en esta materia. Se leen tesis doctorales. Aparecen revistas y publicaciones especializadas en psicomotricidad, así como foros en los que se debate sobre su objeto, especificidad y límites, que terminarán dando sus frutos. Se organizan cursos de especialización en la materia de la mano de diferentes entidades privadas. Se crean titulaciones en psicomotricidad (1) en diferentes países, como Francia, Uruguay, Argentina...; en estos dos últimos países con el nivel de licenciatura universitaria. En el caso concreto de España, se ponen en funcionamiento numerosas titulaciones de postgrado en diferentes universidades. Y se siguen aplicando, aquí y allá, en la escuela y fuera de ella, prácticas con las señas de identidad de la psicomotricidad.

Estamos, no obstante, en los albores de la psicomotricidad. Su historia como disciplina es muy reciente y aparece ligada, por una parte, al papel de la infancia en las sociedades actuales y a la consideración de la actividad del niño y la niña como fuente esencial de sus aprendizajes, y, por otra, a su contribución para paliar las dificultades del desarrollo del niño y la niña, y también del adulto, es decir, para posibilitar la superación del déficit. Wallon y Ajuriaguerra en Francia, E. J. Kiphard y F. Schilling en Alemania, o J. Ayres en Norteamérica, pueden considerarse pioneros tanto en las primeras conceptualizaciones psicomotrices como en sus aplicaciones prácticas.

Pero, ¿a qué se debe este florecimiento de la psicomotricidad? Desde nuestro punto de vista dos hechos importantes han contribuido a que se profundice en el análisis teórico y a que se multipliquen las aplicaciones prácticas. En primer lugar, la relevancia del papel del cuerpo, vehículo de nuestra presencia en el mundo para ayudar a entender al individuo en su globalidad. La psicomotricidad está profundamente imbricada con la construcción del conocimiento por parte del ser humano y con el desarrollo de su inteligencia, pensamiento, afectividad y personalidad... En segundo lugar, la importancia concedida desde diferentes disciplinas científicas al análisis de los fenómenos efectivos y, concretamente, al papel de la emoción en el comportamiento del ser humano. No olvidemos a este respecto que los procesos tónico-emocionales han constituido, desde Wallon, la piedra angular sobre la que se ha construido todo el edificio de la psicomotricidad.

2. BREVE HISTORIA DE LA PSICOMOTRICIDAD EN ESPAÑA

2.1. Primeros pasos de la psicomotricidad en España

En España, la preocupación por la psicomotricidad se deja a sentir a partir de los años setenta del pasado siglo, momento en que comienzan a aparecer diferentes publicaciones y a impartirse cursos, seminarios y conferencias... vinculadas a la *corriente francesa de la psicomotricidad*. Esta influencia, inicialmente unívoca, generó posteriormente, en España, diferentes escuelas y tendencias, que trazaron sus propias rutas, hasta que en el año 1997, gracias a un primer impulso de la Asociación de Psicomotricistas del Estado Español se logró reunir a la mayor parte de los y las psicomotricistas españoles en la Federación de Asociaciones de Psicomotricistas del Estado Español.

Más en concreto, y siguiendo a Berruezo (1996; 2000), de quien tomamos en préstamo los datos que se aportan seguidamente, los primeros pasos de la psicomotricidad en España se pueden concretar en los siguientes términos :

1) La influencia francesa ha sido fundamental en el desarrollo de la psicomotricidad en España. Autores como Bergès, Soubiran, Lapierre, Aucouturier, Le Boulch o Vayer introdujeron sus ideas no sólo a través de sus propios libros, sino también de cursos, jornadas y coloquios. Por ello, aunque posteriormente aparecieron otro tipo de influencias, con un carácter más investigador que aplicado (autores rusos y anglosajones), la referencia fundamental, hasta la aparición de obras y experiencias propias, ha sido y sigue siendo la proveniente de Francia. Curiosamente, a pesar de que la psicomotricidad francesa se decanta hacia el ámbito sanitario, reeducativo o clínico, en España ha encontrado mayor acogida en el sector de la educación especial e infantil, gracias, precisa y principalmente, a la gran labor de difusión que iniciaron y mantienen Lapierre y Aucouturier, y sus respectivas escuelas, entre los docentes españoles.

2) Por otra parte, hay una fecha clave que determina la introducción definitiva de la psicomotricidad en España: el Congreso Internacional de Psicomotricidad, organizado por la Organización Internacional de la Psicomotricidad (OIP) y celebrado en Madrid en 1980. A partir de esta fecha la formación empieza a realizarse en España a través de institutos, como el CITAP, la Escuela Internacional de Psicomotricidad, la Escuela de Expresión y Psicomotricidad, u otros centros, todos ellos privados, especializados en completar la formación académica de los profesionales educativos o

sanitarios en determinados aspectos, técnicas o conocimientos de la psicomotricidad.

3) Aunque la psicomotricidad no forme parte del catálogo español de profesiones, si que está reconocida en la práctica. Así, las políticas de integración escolar, que se introdujeron en España a partir de 1985, supusieron un fuerte impulso para la psicomotricidad. A partir de este momento, la psicomotricidad y los psicomotricistas se incorporan de hecho (aunque no lo hagan oficialmente), a la escuela ordinaria, a los equipos de apoyo y muy en particular al ámbito de la educación infantil y a los centros específicos de educación especial, en tanto que medio de atención a las necesidades educativas especiales de determinados alumnos y como profesionales especializados en determinadas acciones o procesos de reeducación.

4) Otro tanto puede decirse de la presencia de la psicomotricidad en el ámbito socio-sanitario, puesto que la reeducación psicomotriz forma parte de las prestaciones que pueden solicitar las personas que tienen reconocida una minusvalía por los servicios sociales que, en consonancia con ello, cuentan con profesionales contratados como psicomotricistas.

5) En otro orden de cosas, hemos de añadir que, como fruto del interés creciente por la psicomotricidad en España, han ido surgiendo diferentes asociaciones de psicomotricistas, que desde 1997 quedaron integradas, como ya hemos señalado, en la Federación de Asociaciones de Psicomotricistas del Estado Español. Son las siguientes: 1) Asociación Canaria de Psicomotricidad; 2) Asociación para el Desarrollo de la Práctica Psicomotriz; 3) Asociación Española de Psicomotricistas; 4) Asociación Profesional de Psicomotricistas; 5) Asociación de Psicomotricistas del Estado Español; 6) Asociación Profesional del Psicomotricistas del ICSE; y 7) Asociación de Psicomotricistas de Integración.

A ellas debemos añadir algunas otras, como: 1) La Asociación Profesional Castellano-Leonesa de Psicomotricidad; 2) La Associació de Formadors de Pràctica Psicomotriu a Catalunya; 3) La Asociación de Reeducación Postural Global; 4) La Asociación Europea de Escuelas de Formación en Práctica Psicomotriz Aucouturier; y 5) La Asociación Iberoamericana de Psicomotricidad Infantil (las dos últimas de carácter internacional).

6) Otro indicador del progresivo calado de la psicomotricidad en España es el incremento de su presencia editorial, a través de libros y revistas. Entre estas últimas las siguientes: 1) Psicomotricidad, Revista de Estudios y Experiencias; 2) Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales, editada por la Asociación de Psicomotricistas del Estado Español conjuntamente con la Red Latinoamericana de Universidades con Formación en Psicomotricidad (Red Fortaleza de Psicomotricidad); 3) Entre Líneas. Revista especializada en Psicomotricidad; 4) Encuentros. Revista de la Asociación Canaria de Psicomotricidad; y 5) Cuadernos de Psicomotricidad.

7) Finalmente, resulta imprescindible citar la creciente presencia de la psicomotricidad en las universidades españolas, cuestión de la que nos ocuparemos seguidamente.

2.2. LA incorporación de la psicomotricidad a la universidad española

En la universidad española no existe en la actualidad ninguna carrera universitaria (diplomatura o licenciatura) en psicomotricidad. Pero hay al menos dos hechos, de

los que dejamos constancia documental, que ponen de manifiesto el creciente interés por esta materia en el ámbito universitario: 1) La lectura de tesis doctorales directamente vinculadas con la psicomotricidad, y 2) La activación *in crescendo*, a lo largo de la última década, de numerosos postgrados en psicomotricidad (denominados Títulos Propios) por parte de diferentes universidades españolas.

2.2.1. Tesis doctorales sobre Psicomotricidad defendidas en las universidades españolas

De conformidad con la información que consta en la Base de Datos TESEO, la primera tesis doctoral sobre psicomotricidad defendida en España data del año 1978 y fue leída en la Universidad de Barcelona por Carmen Angel Ferrer, actualmente catedrática de Universidad en la Autónoma de Barcelona. Ésta fue seguida en 1985 (Murcia) por la de Pilar Arnáiz Sánchez, actualmente también catedrática de Universidad en la Facultad de Educación de Murcia. A partir de esta última fecha se han venido leyendo, de forma prácticamente ininterrumpida, año tras año, tesis doctorales sobre esta materia en diferentes universidades españolas. Sin ánimo de ser exhaustivos, podemos afirmar que entre 1978 y 2004 se han leído en España un buen número de ellas. entre las que figuran las 31 de las que dejamos constancia seguidamente, defendidas en las siguientes universidades: siete en la Universidad de Murcia, cinco en la de Barcelona, tres en la de Granada, tres más en la de Zaragoza, dos en la Universidad del País Vasco, otras dos en la Universidad Nacional de Educación a Distancia, y una más en cada una de las universidades que se relacionan seguidamente: Oviedo, Lleida, Valencia, Huelva, Málaga, La Laguna, Cádiz, Pontificia de Salamanca y Ramón Llull de Barcelona. Ordenadas alfabéticamente son las siguientes:

- 1) Angel Ferrer, Carmen (1978). *Características del comportamiento psicomotor de los niños y educación psicomotriz*. Tesis doctoral: Universidad de Barcelona;
- 2) Arnáiz Sánchez, Pilar (1985). *La influencia de la práctica psicomotriz en la adquisición de la madurez lectora en los niños débiles mentales ligeros*. Tesis doctoral: Universidad de Murcia;
- 3) Bernardo Gutiérrez, Inmaculada (1992). *Tratamiento psicomotor y conductual en la dislexia*. Tesis doctoral: Universidad de Oviedo;
- 4) Berruezo Adelantado, Pedro Pablo (2001). *Aspectos psicomotores en la escritura disgráfica*. Tesis doctoral: Universidad de Murcia;
- 5) Bolarín Martínez, M^a Josefa (1998). *Elaboración de una guía de observaciones de los parámetros psicomotores*. Tesis doctoral: Universidad de Murcia;
- 6) Escribá Fernández Marcote, Antonio Ricardo (1999). *Estudio del desarrollo psicomotor en los niños con síndrome de Down en la región de Murcia*. Tesis doctoral: Universidad de Murcia;
- 7) Fernández Álvarez, Emilio (1988). *El desarrollo psicomotor de 1702 niños de 0 a 24 meses de edad*. Tesis doctoral: Universidad de Barcelona;
- 8) Fernández Losa, Nicolás (1992). *Infancia y motricidad: estudio experimental de un programa de educación psicomotriz*. Tesis doctoral: Universidad del País Vasco;
- 9) Herrán Izaguirre, Elena (2004). *Análisis de la psicomotricidad en el inicio de la escolarización. Un estudio psicogenético y observacional del salto durante el tercer año de vida*. Tesis doctoral: Universidad del País Vasco;
- 10) Hewitt Hughes, Elena Carolina (1997). *Actividad psicomotriz en el aprendizaje del inglés para niños*. Tesis doctoral: Universidad de Granada;
- 11) Jové Deltell, M^a Carmen (2004). *Modelo de intervención psicomotriz vivenciada para la prevención del riesgo social en educación infantil*. Tesis doctoral: Universidad de Lleida;
- 12) Justo Martínez, Eduardo (1996). *La intervención psico-*

motriz en educación: su influencia sobre el esquema corporal y el autoconcepto en niños de cinco años. Tesis doctoral: Universidad de Granada; 13) Lázaro Lázaro, Alfonso (2003). *Aplicación de un programa psicomotor con estimulación vestibular a sujetos con discapacidad intelectual: propuesta de un modelo para la intervención psicomotriz en el marco de la educación especial.* Tesis doctoral: Universidad de Murcia; 14) Lozano Piqueras, Aurora (1989). *Desarrollo psicomotor de niños de riesgo: estudio longitudinal de cero a tres años.* Tesis doctoral: Universidad de Valencia; 15) Martín Domínguez, Delia (2003). *La práctica psicomotriz en educación infantil y educación especial en la provincia de Huelva. Valoración de los profesores.* Tesis doctoral: Universidad de Huelva; 16) Martínez Abellán, Rogelio (1994). *El desarrollo psicomotor del niño ciego. Influencia en su evolución general en la adquisición de los aprendizajes básicos.* Tesis doctoral: Universidad de Murcia; 17) Martínez Lozano, Josefina (1993). *Un modelo integrado de práctica psicomotriz y acceso a la lectoescritura en niños socialmente desfavorecidos.* Tesis doctoral: Universidad de Murcia; 18) Medellín de Sánchez, Rosalba (1996). *La psicomotricidad en el desarrollo armónico del niño rural. Experiencia colombiana.* Tesis doctoral: Universidad Nacional de Educación a Distancia; 19) Mendiara Rivas, Javier (1996). *Educación física y aprendizajes tempranos. Contribución al desarrollo global de los niños de 3 a 6 años y estudio de sus estrategias en espacios de acción y aventura.* Tesis doctoral: Universidad de Zaragoza; 20) Mosquera Gamero, Ana M^a (2003). *Influencia de una intervención psicomotriz en el proyecto de aprendizaje de la lecto-escritura en la edad de cinco años.* Tesis doctoral: Universidad de Málaga; 21) Pérez Olarte, Pedro (1992). *Relación entre el entorno físico y humano del niño en el hogar y su desarrollo psicomotor a los dos años de edad.* Tesis doctoral: Universidad Autónoma de Barcelona; 22) Puga González, Beatriz (1998). *Desarrollo psicomotor e intelectual de niños aragoneses normales y de niños afectados de hipotiroidismo congénito y de fenilcetonuria. Estudio longitudinal desde los tres meses hasta los catorce años.* Tesis doctoral: Universidad de Zaragoza; 23) Quirós Pérez, Vicente (2002). *Aplicación de una metodología psicomotriz en atención temprana: análisis de caso en sujetos con necesidades educativas especiales.* Tesis doctoral: Universidad de Granada; 24) Rosa Neto, Francisco (1995). *Valoración del desarrollo motor y su correlación con los trastornos del aprendizaje.* Tesis doctoral: Universidad de Zaragoza; 25) Sánchez Asín, Antonio (1987). *Procesos neuropsicomotores y su estimulación en un medio sociocultural bajo.* Tesis doctoral: Universidad de Barcelona; 26) Sánchez Rodríguez, Josefina (1995). *Jugando y aprendiendo juntos. La educación psicomotriz como modelo de intervención didáctica para favorecer el desarrollo de los niños y niñas con síndrome de Down.* Tesis doctoral: Universidad de La Laguna; 27) Scheidegger Barrios, Guillermo Raúl (2002). *Normalización de las respuestas motoras con la aplicación de un programa de actividades físicas en personas con síndrome de Down.* Tesis doctoral: Universidad de Cádiz; 28) Seisdedos Benito, Antonio (1986). *La práctica psicomotriz educativa de B. Aucouturier. Un estudio longitudinal con niños normales y afectados de síndrome de Down.* Tesis doctoral: Universidad Pontificia de Salamanca; 29) Serrabona Más, José Joaquín (2002). *La psicomotricidad dentro del marco educativo.* Tesis doctoral: Universidad Ramón Llull; 30) Silva Negrine, Airton da (1992). *Juego y psicomotricidad.* Tesis doctoral: Universidad de Barcelona; 31) Vaca Escribano, Marcelino Juan (1994). *Tratamiento pedagógico de lo corporal en educación infantil: propuesta de un modelo de intervención a través del estudio de un caso de segundo ciclo.* Tesis doctoral: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

2.2.2. La incorporación de la Psicomotricidad a la universidad española a través de los títulos propios

Otro hecho que pone de manifiesto el creciente interés de las universidades españolas por la psicomotricidad, es la progresiva creación de Títulos Propios relacionados con esta materia en un buen número de ellas.

En el número 3 (1988) de la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, dedicado monográficamente a los planes de estudio que entonces se avecinaban en relación con la formación de los distintos profesionales dedicados a la educación, se publicaba un artículo que llevaba por título *Propuesta para la creación de los estudios de psicomotricidad en la universidad española* (Fernández Domínguez, Palomero Pescador y Aranda Lilao, 1988). En el citado artículo se defendía, en síntesis, la creación de los estudios de psicomotricidad en la universidad española, bien por la vía de los primeros ciclos de enseñanzas universitarias (diplomaturas), o bien a través del nuevo mecanismo de las titulaciones propias de las universidades, que entonces emergían en el contexto de la nueva legislación. La propuesta se contextualizaba teniendo en consideración la importancia capital de la psicomotricidad en los campos socio-educativo y sanitario, el mercado laboral español, el entorno universitario europeo (más en concreto el francés) y, finalmente, la nueva legislación vigente en España en materia de universidades en aquel momento.

El citado artículo se escribía en un momento en el que tan sólo se habían leído cuatro tesis doctorales sobre psicomotricidad en España y en el que en la universidad española no se impartían enseñanzas relacionadas con esta materia, a excepción de escasas asignaturas puntuales en algunas Escuelas Universitarias de Magisterio (hoy Facultades de Educación) y en contadas Facultades de Psicología y Pedagogía. Hoy, 18 años más tarde, sigue sin existir una diplomatura o licenciatura en psicomotricidad en España, pero se han dado pasos importantes gracias a la puesta en escena de numerosos Títulos Propios en Psicomotricidad, presentes en diferentes universidades españolas. En el momento actual están activados al menos los siguientes: 1) Postgrado en Formación de Especialistas en Psicomotricidad (21 créditos). Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y el Deporte. Universidad Ramón Llull (Barcelona)¹; 2) Postgrado en Terapia Psicomotriz (20 créditos). Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y del Deporte Blanquerna. Universidad Ramón Llull (Barcelona)²; 3) Master en Mediación Corporal en Psicomotricidad (60 créditos). Universidad de Barcelona. Facultad de Formación del Profesorado³; 4) Diploma de Postgrado en Psicomotricidad Gerontológica (20 créditos). Universidad de Barcelona. Facultad de Formación del Profesorado⁴; 5) Diploma de Postgrado en Psicomotricidad Escolar (30 créditos). Universidad de Barcelona. Instituto de Formación Continua⁵; 6) Master en Terapia Psicomotriz (50 créditos). Universidad Rovira i Virgili de Tarragona⁶; 7) Curso de Postgrado de Especialista Universitario en Intervención Psicomotriz en Clínica y Aprendizaje (20 créditos). Universidad Rovira i Virgili de Tarragona⁷; 8) Postgrado de Intervención Psicomotriz Preventiva para profesionales de Ciencias de la Salud (20 créditos). Universidad de Vic. Escuela Universitaria de Ciencias de la Salud⁸; 9) Especialista en Psicomotricidad. Universidad de Vigo (60 créditos). Departamento de Psicología Evolutiva y Comunicación⁹; 10) Magister en Psicomotricidad (50 créditos). Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad Complutense de Madrid¹⁰; 11) Experto en Psicomotricidad en los mayores (25 créditos). Universidad Complutense de Madrid¹¹; 12)

Experto en Psicomotricidad Terapéutica (30 créditos). Universidad Complutense de Madrid¹²; 13) Experto en Psicomotricidad Geriátrica (25 créditos). Departamento de Medicina Física y Rehabilitación de la Universidad Complutense de Madrid¹³; 14) Postgrado en Psicomotricidad y Educación (25 créditos). Universidad de Zaragoza. Departamento de Psicología y Sociología¹⁴; 15) Experto en Psicomotricidad (35 créditos). Universidad de Oviedo: Escuela Universitaria P. Enrique de Ossó. Universidad de Oviedo e Instituto Galego de Psicomotricidade¹⁵; 16) Experto en Psicomotricidad (27 créditos). Universidad Europea de Madrid, en colaboración con el Instituto de Ciencias del Hombre¹⁶; 17) Master en Psicomotricidad y Educación (Universidad de La Laguna. No se imparte en la actualidad) (77,3 créditos en dos años). Actualmente está previsto activar un nuevo postgrado en psicomotricidad para el curso 2007/2008.

3. EL QUÉ Y EL CÓMO DEL NUEVO ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR (EEES)

Hemos de comenzar este capítulo señalando que el futuro de la psicomotricidad en Europa, y en particular en España, está mediatizado por el nuevo escenario de la Convergencia Universitaria. Justamente por ello incluimos seguidamente una amplia referencia a este nuevo espacio universitario europeo, que analizamos desde una perspectiva crítica. Esto nos va a obligar a hacer un largo paréntesis, tras el que abordaremos, ya al final del artículo, el problema de la formación de los psicomotricistas españoles en el marco del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior.

Europa como escenario de la convergencia

El EEES es, en realidad, un escenario de luces y esperanzas, pero también de silencios y sombras, cuyos pilares básicos son la instauración de una estructura convergente de titulaciones universitarias, basada en dos niveles, grado y postgrado, un nuevo sistema de créditos convalidables y la movilidad de estudiantes y profesores. Un escenario de grandes dimensiones, en el que participan más de mil universidades de unos cuarenta y cinco países europeos, cuyas titulaciones quedarán totalmente sincronizadas en el horizonte de 2010. En este sentido, el EEES representa una oportunidad única para Europa y una ocasión para el cambio y la mejora de la Universidad. Sin embargo, la simple convergencia de titulaciones no implica una reforma de la Universidad, ni un incremento de su calidad educativa. Es más, surgen muchas dudas al respecto: ¿qué es lo que pretende Europa, inmersa como está en la cultura de la globalización neoliberal?, ¿una reforma educativa en profundidad, o tan sólo gestionar las bases de una convergencia de titulaciones divididas en grados y postgrados?, ¿no estaremos ante un simple proceso de mercantilización de la Universidad europea, en orden a competir mejor en el negocio universitario mundial?, ¿no se estarán estableciendo demasiados vínculos entre mercado y Universidad?

La convergencia, ¿maquillaje o cambio?

Converger significa dirigirse a un mismo punto, a una meta. Por ello podríamos comenzar formulándonos una pregunta elemental (Palomero, 2004; 2005): ¿Hacia qué meta se dirige la convergencia universitaria? Para responder, nada mejor que ceder la palabra al Consejo Europeo de Lisboa. En él quedó claro que el objetivo central del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) es convertir la economía

de Europa en la más competitiva del mercado mundial. Parece, en consecuencia, que el punto de convergencia no es otro que la Europa de las alianzas económicas vinculadas al neoliberalismo: una Europa sin valores, insolidaria y sometida a la lógica del mercado. De ahí el interrogante que figura en el encabezamiento de este apartado ¿maquillaje o cambio? Nos presentan la convergencia como escenario para el cambio educativo, como paradigma de la calidad total. En realidad, la enmascaran, la colorean, la afinan, le dan forma, la componen con aceites para embellecerla, para conseguir una determinada caracterización, que exalte sus cualidades y disimule sus defectos. En síntesis, nos la venden maquillada. Y así, bajo la máscara de la Universidad del cambio y de la calidad total, se ocultan verdades inconfesables: que tan sólo vale lo que se puede medir y pesar, que tan sólo cuentan los resultados, que todo está supeditado a los intereses de la economía y del mercado.

Sin embargo, una verdadera reforma universitaria exige cuestionarse el papel que debe desempeñar la Universidad y su profesorado en un mundo globalizado, que está incrementando las brechas sociales. Por ello, frente a esta Universidad de los mercaderes, que acabamos de denunciar, el EEES podría suponer una auténtica oportunidad para asumir un reto lleno de luces y de esperanza. El reto de la creación de una gran red solidaria de universidades, capaz de poner investigación y docencia al servicio de la sociedad, contribuyendo, de esta forma, al afrontamiento y solución de los problemas locales y globales que acechan a la humanidad.

Así las cosas, nos preguntamos de nuevo: ¿converger en qué punto?, ¿hacia qué meta?, ¿a qué proyecto quiere responder la nueva Universidad europea?, ¿al proyecto de una Europa sin valores, insolidaria y sometida a la lógica del mercado?, ¿o al proyecto de una Europa aún por hacer, la Europa de las comunidades, inclusiva, tolerante, justa, comprometida con la causa de la paz, solidaria, intercultural y cimentada en lo mejor de su pasado?

La convergencia y el modelo de las competencias

Estamos ante un elemento clave, que afecta al enfoque de los nuevos planes de estudio. La realidad es que no hay una única forma de elaborarlos, puesto que existen diferentes tradiciones al respecto. Sin embargo, el Estado español y la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) han optado por el modelo de las competencias a través del *Informe Tuning*, como si fuera el único que pudiera dar respuesta a la reforma de los planes de estudio universitarios, sin abrir debate alguno sobre el resto de las tradiciones. Se trata de un modelo que, vinculado al discurso técnico, huele a chamusquina tecnológica, a jerga de expertos, a transformación de procesos complejos en magnitudes cuantitativas, mensurables, operativas. Justamente por ello, nos asalta de nuevo la duda: ¿no nos estaremos quedando a merced de enfoques neopositivistas y tecnológicos, cuya crítica conoce una ya larga tradición educativa? El citado modelo responde, además, a un discurso institucional que concibe al *hombre nuevo* como un individuo esencialmente económico y privado: ¿no se habrá hecho esta opción porque el discurso técnico es el que mejor responde a las políticas educativas neoliberales, que pretenden organizar la educación como un mercado?

El nuevo sistema de créditos europeos

La Universidad de la Convergencia implantará el sistema de créditos europeos (ECTS), que permitirá que el trabajo desarrollado por los estudiantes en cualquier universi-

dad de los estados de Europa sea fácilmente reconocible en cuanto a nivel, calidad y relevancia.

Este nuevo crédito, que queda definido como unidad de valoración de la actividad académica, hará referencia tanto a enseñanzas teóricas y prácticas, como a las actividades académicas dirigidas y al volumen de trabajo que el estudiante debe realizar para alcanzar los objetivos educativos. Mide, por tanto el volumen de trabajo total del alumno en horas, incluyendo tanto clases teóricas como prácticas, así como el tiempo dedicado al estudio, a trabajos dirigidos y a la preparación y realización de los exámenes.

En este contexto cabe resaltar *el suplemento europeo al título*, una iniciativa auspiciada por el Consejo de Europa, la UNESCO y la Asociación Europea de Universidades, que constituye un elemento de transparencia para hacer comprensibles y comparables los títulos universitarios en Europa por medio de una información académica y profesional relevante para la sociedad, la universidad y los empleadores. Tal suplemento consiste en un modelo de información unificado (personalizado para el titulado universitario) sobre los estudios cursados, su contexto nacional y las competencias y capacidades profesionales adquiridas. Se trata de un documento que permitirá incorporar el aprendizaje a lo largo de toda la vida, acreditando los conocimientos adquiridos por cada persona en diferentes instituciones europeas de educación superior.

Volviendo de nuevo al sistema de créditos europeos (ECTS), hemos de decir que encierra algunos elementos esperanzadores: se centra en el trabajo del estudiante, promueve la colaboración entre las universidades al contar con un sistema de calificaciones comprensibles y comparables, facilita la movilidad del alumnado ... Pero, también aquí, surgen las dudas: ¿se han previsto medidas informativas y formativas para el profesorado y el alumnado, con el fin de que conozcan el nuevo modelo?, ¿se ha tomado conciencia de que la aplicación coherente del nuevo sistema de créditos supone una profundísima renovación didáctica y metodológica en el ámbito de la educación superior?, ¿cómo se facilitará la puesta a punto de un proceso de transformación de tanta envergadura?, ¿con qué medios y recursos: profesorado, personal de administración y servicios, aulas, equipamientos, despachos, seminarios, bibliotecas...?, ¿con qué financiación?

Convergencia y cultura de la calidad

Uno de los núcleos centrales del EEES es la invocación a la cultura de la calidad, que se traduce en el afán por someter todo a evaluación, y no sólo a los estudiantes. Y, en efecto, las universidades han iniciado ya una dinámica de evaluación de centros, titulaciones, profesorado, investigación, bibliotecas... En principio, someter a evaluación los diferentes elementos y procesos que conforman la vida universitaria, puede resultar esencial para garantizar su calidad. No obstante, también aquí surgen otras dudas: ¿no estaremos ante una carrera desenfundada de evaluaciones fragmentarias y descontextualizadas, cuyo objetivo final se desconoce?, ¿es inocente este afán evaluador?, ¿no se estará manejando un concepto de calidad impregnado por la idea de control y rendimiento de cuentas?, ¿no se estará consolidando un modelo de evaluación competitivo y meritocrático, de perversas consecuencias a largo plazo?, ¿las evaluaciones externas, realizadas por expertos, no estarán propiciando una falta de participación de la comunidad universitaria en el proceso evaluador?, ¿no se estará imponiendo el discurso economicista y el modelo

gerencial sobre la evaluación, importado del mundo empresarial? Y si fuera así, ¿no se estará quedando la evaluación, que más que un hecho técnico es un fenómeno moral, al margen del auténtico discurso educativo?

Convergencia y movilidad

Otro concepto clave de la convergencia es la movilidad de profesores y estudiantes. De ella depende en parte, en un mundo postmoderno y tan supercomplejo como el nuestro, que la Universidad cumpla con sus responsabilidades pedagógicas, investigadoras y cívicas. La movilidad fomenta la calidad académica; acelera los procesos de comprensión docente e investigadora; produce conocimientos nuevos; facilita el intercambio de ideas, ensayos y experiencias renovadoras; favorece la revisión y contraste de saberes; permite experiencias pedagógicas desarrolladas en espacios más globales y plurales; estimula las relaciones de profesores y estudiantes de diferentes culturas en contextos diversos... Pero también aquí emergen las dudas: ¿estará orientada la movilidad a la consecución de una Europa más solidaria y con mayor cohesión social?, ¿o se estará poniendo, de forma exclusiva, al servicio del mercado?, ¿se arbitrarán fórmulas que permitan levantar las barreras que dificultan la movilidad de profesores y estudiantes?, ¿se introducirán principios de equidad, como becas, préstamos, compensaciones económicas..., o medidas concretas de enfoque de género, que eviten cualquier tipo de discriminación?, ¿se promoverán prácticas para aprovechar la diversidad cultural y humana de estudiantes y profesores de diferentes nacionalidades y culturas?

La convergencia y la figura del profesor universitario

Resulta sorprendente que en las declaraciones y documentos que van configurando el EEES, haya muy pocas referencias al profesorado universitario, sorpresa que se torna en desconcierto cuando se repara en la falta de referencias a su formación pedagógica. Y aquí de nuevo las dudas: ¿serán neutrales esos olvidos, sobre todo si tenemos en cuenta que otros conceptos, como la industria o la competitividad, se mencionan con mucha frecuencia?, ¿no estará agazapada, bajo tales olvidos, la ausencia de lo humanístico, del papel social de la Universidad, de su compromiso para lograr un mundo más justo y humano?, ¿no sería necesario abrir un debate sobre las carencias y las responsabilidades del profesor universitario y sobre sus procesos de formación? En el marco de sociedades complejas, el acento de la docencia universitaria tiene que ir trasladándose de la información y del conocimiento, al ser y al saber hacer: ¿no exige este nuevo escenario una redefinición de los roles docentes que, por otra parte, gozan de menor consideración y prestigio que las tareas investigadoras? Dejando a un lado los olvidos, en los documentos oficiales sobre la convergencia nos encontramos con afirmaciones que hablan de poner el acento sobre el aprendizaje, de favorecer el aprendizaje autónomo del alumnado, o de procurar el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Se trata de cuestiones básicas que, si son desarrolladas y puestas en práctica, podrían provocar un cambio radical en las prácticas docentes del profesorado universitario. Pero de nuevo las dudas. Si realmente se persigue este cambio: ¿dónde están las previsiones económicas, de recursos, formativas ..., para hacer posible este giro sustancial de la docencia universitaria?, ¿qué medidas está tomando la Administración para motivar y fomentar las buenas prácticas docentes entre el profesorado universitario?, ¿porqué se les presta tan escasa atención y valoración?

La estructura de la convergencia en grados y postgrados

En España ya están promulgados los reales decretos que establecen el sistema europeo de créditos, el procedimiento para la expedición del título europeo y la estructura de los estudios universitarios en grados (licenciaturas) y postgrados (másteres y doctorados). El nuevo sistema establece en 60 ECTS el volumen total de créditos que un estudiante a tiempo completo debe realizar durante un curso académico. A título orientativo y considerando 40 semanas/año de actividad académica, y una carga de trabajo académico de unas 40 horas/semana, se establece para 1 crédito europeo un volumen total de trabajo de entre 25 y 30 horas, lo que equivale a entre 1.500 y 1.800 horas de trabajo del estudiante al año.

El primer nivel de titulación, correspondiente al primer ciclo de enseñanzas universitarias o grado, dará lugar a un título de cualificación profesional, equivalente a los actuales títulos oficiales de licenciado, ingeniero y arquitecto, que permita la inserción en el mercado laboral europeo, previa superación de entre 180 y 240 créditos europeos.

El segundo nivel, correspondiente a las titulaciones de postgrado, permitirá la obtención de los títulos de Master (segundo ciclo) y Doctor (tercer ciclo). Para la obtención del título oficial de Master será necesario haber completado entre 60 y 120 créditos europeos. Para ser admitido a un programa de doctorado, será necesario haber cursado un mínimo de 60 créditos ECTS de programas oficiales de postgrado. Finalmente, para la obtención del título de Doctor, el estudiante deberá superar este último ciclo, centrado en técnicas avanzadas de investigación, así como elaborar y defender una tesis doctoral que deberá contener resultados originales de investigación.

El nuevo sistema de titulaciones va a cambiar las enseñanzas en su contenido, en sus estructuras y en su desarrollo, pero surgen nuevamente las dudas: ¿con qué recursos, con qué financiación?, ¿cómo se van a materializar en la práctica los nuevos estudios de grado y postgrado?, ¿qué papel van a jugar en su configuración final la dialéctica del poder y los intereses creados?, ¿cómo garantizar que todas las personas tengan igualdad de oportunidades a la hora de acceder a las titulaciones de grado y postgrado, independientemente de su situación socioeconómica, de su procedencia cultural o geográfica, o de cualquier otra diferencia?, ¿cómo evitar que la nueva estructuración de titulaciones universitarias cree barreras en el acceso a los postgrados?

Resistir es soñar con otro mundo posible y contribuir a construirlo

Después de tantos interrogantes, finalizaremos este capítulo reiterando que a pesar de maquillajes, silencios y sombras, la convergencia es, también, un escenario de luces y esperanzas, una auténtica oportunidad para el cambio y la renovación. Es cierto que resulta muy difícil remover los cimientos, las concepciones, las prácticas, los sistemas de organización y hasta los espacios de una institución centenaria como es la Universidad. Pero también es verdad que la Universidad tiene capacidad para la resistencia. Y precisamente por ello podemos dejar abierta la puerta de la esperanza. Si resistir es soñar con otro mundo posible y contribuir a construirlo, la educación forma parte de ese tipo de resistencia, de ese sueño social; y precisamente por ello, todo proyecto educativo tiene una función política: transformar la realidad y hacer posible la utopía de un mundo más justo e igualitario. Esa es

una de las misiones fundamentales de la Universidad y de quienes trabajamos en ella: profesores, personal de administración y servicios y estudiantes. Somos nosotros quienes tenemos ahora la palabra.

4.- BREVE APROXIMACIÓN A LA FORMACIÓN DE LOS PSICOMOTRICISTAS ESPAÑOLES EN EL CONTEXTO DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Situados en el escenario que acabamos de describir (el qué y el cómo de la Convergencia Europea), consideramos que buena parte de los psicomotricistas europeos, y en particular los españoles, acaban de perder el carro de la historia. En España no hay ninguna previsión de crear, en un futuro inmediato y en el contexto del EEES, un título de grado en psicomotricidad, equivalente a las actuales licenciaturas.

En lo que a nosotros respecta, de la misma forma que hace 18 años proponíamos la creación de una diplomatura en psicomotricidad (primer ciclo) en la universidad española (Fernández Domínguez, Palomero Pescador y Aranda Lilao, 1988), en el momento actual estamos seguros de que la mejor vía para consolidar la psicomotricidad en España, país en el que en realidad no existe el oficio de psicomotricista, no sería otra que la de crear, en el contexto de la Convergencia Universitaria Europea, una titulación de grado (primer ciclo) en psicomotricidad, única forma de dar una identidad corporativa a todos los profesionales de este sector. Sin embargo, no podemos hacer otra cosas que dejar aquí constancia de esta reivindicación histórica de los psicomotricistas españoles, esperando que algún día, que sospechamos lejano, pueda ser atendida.

Mientras tanto, a la psicomotricidad le quedan dos importantes vías abiertas dentro del nuevo escenario del EEES, que tal como hemos señalado está lleno de silencios y sombras, pero también de luces y esperanzas. En primer lugar, la universidad española puede y debe seguir formando a los psicomotricistas mediante la fórmula de los Títulos Propios, que seguirá estando vigente en el contexto de la convergencia europea. En segundo lugar, el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior abre una nueva puerta: la posibilidad de implantar *titulaciones oficiales* de postgrado en psicomotricidad (maestrías), cuyo valor académico será superior al de las actuales licenciaturas. Una posibilidad que en el momento de escribir este artículo está ya a punto de convertirse en realidad en alguna de las universidades españolas, concretamente en la Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología de la Universidad Rovira i Virgili (Tarragona), en la que están bastante avanzados los trámites para llevar a buen puerto esta idea. En este sentido, y dada la tradición española, lo más probable es que las futuras maestrías en psicomotricidad, si es que finalmente cuaja algún proyecto a este respecto, queden ligadas a las Facultades de Educación y demás Centros Superiores que se ocupan de la Formación del Profesorado.

5.- A MODO DE CONCLUSIÓN

A lo largo de este artículo hemos analizado, sucintamente, el florecimiento progresivo de la psicomotricidad a nivel internacional, así como la historia particular de esta materia en España. Hemos descrito sus primeros pasos en nuestro país. Y también su incorporación progresiva a la universidad española, materializada en la lectura de numerosas tesis doctorales y en la creación de un número considerable de postgrados en psicomotricidad, que se imparten actualmente en diferentes uni-

versidades de España. Y hemos constatado que se ha avanzado realmente mucho, a este nivel, durante los últimos años.

Hemos hecho también un análisis de qué y el cómo del Espacio Europeo de Educación Superior. Y en este contexto hemos concluido que los psicomotricistas españoles han tenido la desgracia de perder recientemente el carro de la historia. Efectivamente, en nuestro país no existe ni las más mínima previsión de crear una titulación de grado en psicomotricidad (equivalente a las actuales licenciaturas) en el contexto del nuevo escenario de la convergencia. Un escenario que, por otra parte, tiene algunos rasgos preocupantes, dado su perfil neoliberal, mercantilista, neopositivista, gerencial, tecnológico..., y muy alejado de los auténticos discursos educativos.

Finalmente, hemos señalado que la creación de una titulación de grado en psicomotricidad habría sido el camino más directo para consolidar la identidad corporativa de los psicomotricistas en España. Y al mismo tiempo hemos destacado las posibilidades de desarrollo que le quedan a la psicomotricidad dentro de la universidad española en el contexto de su futuro inmediato: 1) Seguir potenciando los actuales postgrados en psicomotricidad, Títulos Propios que seguirán estando en vigor en el nuevo escenario de la convergencia europea; y 2) Hacerle un sitio a la psicomotricidad en el marco de las nuevas titulaciones europeas de postgrado, de los nuevos masteres universitarios a punto ya de emerger. Una posibilidad que parece estar a punto de cuajar en alguna universidad española.

ANEXO:

Breve referencia sobre la formación de los psicomotricistas en Europa y Latinoamérica.

Se puede afirmar que la psicomotricidad nació en Francia, país en el que en 1974 se creó el Diploma de Estado de Psicoreeducador, que a partir de 1985 se denomina Diploma de Estado de Psicomotricista (Bachillerato más tres años de formación profesional especializada en el contexto de las Facultades de Medicina). Desde 1995, la profesión de psicomotricista está inscrita en el libro IV del Código de la Sanidad Pública, que habilita a estos profesionales como auxiliares de la medicina. Aunque la corriente oficial francesa se encuadra en el marco sanitario, también tiene una fuerte presencia la orientación educativa de la psicomotricidad, cuyos principales representantes (Picq y Vayer, Le Boulch, Lapierre y Aucouturier), provenientes del ámbito de la educación física, han impulsado la psicomotricidad en Europa y Latinoamérica. Hoy en día se ofrece formación en Psicomotricidad en numerosas universidades francesas y la Universidad de París XII otorga un diploma de Postgrado en Terapia Psicomotriz. Al mismo tiempo, el Ministerio de Educación francés aborda la formación de Reeducadores en Psicomotricidad, que trabajan predominantemente en el ámbito educativo. En el caso de Alemania (Fischer, 2000), la psicomotricidad ha recibido históricamente los nombres de motopedagogía (educación), mototerapia (rehabilitación) y motología. La primera formación en motopedagogía data de año 1977, y hoy día se puede cursar en numerosas Escuelas Técnicas Superiores. En lo que se refiere a la motología, surgió por primera vez en la Universidad de Marburgo, en 1983, con la categoría de postgrado, estando hoy presente en otras universidades, como las de Erfurt, desde 1993. En el caso de Dinamarca existe,

desde hace un cuarto de siglo, un Diploma de Estado de Educadores del Movimiento y la Relajación. En Holanda hay una titulación universitaria de Terapeuta Psicomotriz. En Italia se imparten estudios de especialización en psicomotricidad para fisioterapeutas. En Bélgica para profesores de educación física. En el caso de España, la universidad está formando actualmente a los psicomotricistas mediante la fórmula de los postgrados universitarios (Títulos Propios). En Latinoamérica, donde la psicomotricidad se ha configurado a partir de las diferentes corrientes clínicas y terapéuticas francesas, su presencia en la universidad (Argentina, Uruguay, México, Brasil, Chile...), es cada vez más amplia. Los casos de Uruguay y Argentina son los más relevantes. En estos dos países la formación inicial de los psicomotricistas tiene la categoría de licenciatura universitaria, con una duración de cuatro años. En Uruguay, donde la psicomotricidad está presente en la universidad desde 1978 (inicialmente con la consideración de diplomatura), esta licenciatura se puede cursar en la Universidad de la República de Montevideo y, también, en la Universidad Católica de Montevideo. En Argentina, la licenciatura en psicomotricidad puede ser cursada en diferentes centros universitarios, como la Universidad CAECE (primera en implantarla, en 1999), la Universidad de Morón, la Universidad Nacional de Cuyo, el Instituto Superior del Profesorado Dr. Domingo Cabred y la Universidad Nacional Tres de Febrero.

NOTAS:

¹<http://www.blanquerna.url.edu/subsites/fpceeFormacioContinuada/Senseldioma/visPrograma.asp?CodiTit=409&Edicio=11>

²<http://www.blanquerna.url.edu/subsites/fpceeFormacioContinuada/Senseldioma/visPrograma.asp?CodiTit=TPS&Edicio=4>

³ <http://www.giga.ub.edu/acad/npost/fitxes/1/200412258.php>

⁴ <http://www.giga.ub.edu/acad/npost/fitxes/1/200511502.php>

⁵ <http://www.il3.ub.edu/infocurso35011.html>

⁶ <http://www.fundacio.urv.cat/formacio/ofFrameset?pIdi=CAT>

⁷ <http://www.fundacio.urv.cat/formacio/ofFrameset?pIdi=CAT>

⁸ http://www.uvic.cat/aula_L3/ca/progs/salut/p_intervencio.html

⁹ <http://webs.uvigo.es/psicoloxiadaeducacion/psicomotricidad.htm>

¹⁰https://metanet.ucm.es/metaserv/FreeFormularioXml?cod_operacion=400051¢ro=10900&titulo=200610900013

¹¹https://metanet.ucm.es/metaserv/FreeFormularioXml?cod_operacion=400051¢ro=12600&titulo=200612600026

¹²https://metanet.ucm.es/metaserv/FreeFormularioXml?cod_operacion=400051¢ro=24400&titulo=200624400011

¹³https://metanet.ucm.es/metaserv/FreeFormularioXml?cod_operacion=400051¢ro=24400&titulo=200624400006

¹⁴ <http://wzar.unizar.es/servicios/epropios/oferta/74.html>

¹⁵ <http://www.padre-osso.org/postgrados.htm>

¹⁶ <http://www.ich.es/uem/psicomotricidad.php>

BIBLIOGRAFÍA:

Berruezo Adelantado, P. P. (1996). La psicomotricidad es España: de un pasado de incompreensión a un futuro de esperanza. *Psicomotricidad. Revista de Estudios y Experiencias*, 53, vol. 2, 57-64.

Berruezo Adelantado, P. P. (2000). Hacia un marco conceptual de la psicomotricidad a partir del desarrollo de su práctica en Europa y España. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 37, 21-33. (http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipo_busqueda=EJEMPLAR&revista_busqueda=1244&clave_busqueda=11390)

Fernández Domínguez, M.^a R., Palomero Pescador, J. E. Y Aranda Lilao, B. (1988). Propuesta para la creación de los estudios de psicomotricidad en la universidad española. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 3, 145-159.

Fischer, K. (2000). El desarrollo de la psicomotricidad en Alemania. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 37, 35-46. (http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipo_busqueda=EJEMPLAR&revista_busqueda=1244&clave_busqueda=11390)

Lázaro Lázaro, A., Palomero Pescador, J. E. Y Fernández Domínguez, M.^a R. (2000). la psicomotricidad y su desarrollo en el umbral del siglo XXI. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 37, 15-20. (http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipo_busqueda=EJEMPLAR&revista_busqueda=1244&clave_busqueda=11390)

Palomero Pescador, J. E. (Coord.) (2004). La Universidad de la convergencia, una mirada crítica (Monografía). *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 51. (http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipo_busqueda=EJEMPLAR&revista_busqueda=1244&clave_busqueda=106363)

Palomero Pescador, J. E. (2005). El qué de la convergencia, ¿maquillaje o cambio? *Escuela Hoy*, 67, 14-16.

Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios oficiales de grado (<http://www.unizar.es/eees/>).

Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de postgrado (<http://www.unizar.es/eees/>).

RESUMEN:

Comienza este artículo con una breve referencia al florecimiento de la psicomotricidad en el mundo, para centrarse seguidamente en el despertar de la misma en España. Se ofrece a continuación una breve historia de la psicomotricidad en este último país, analizando sus primeros pasos y su progresiva incorporación a la universidad. En este sentido, se deja constancia de las diferentes tesis doctorales que se han leído sobre esta materia en España y de su presencia in crescendo a través de los títulos propios que ofrecen a este respecto diferentes universidades españolas. En una segunda parte del artículo se realiza un análisis crítico del nuevo escenario europeo de educación superior, describiendo el qué y el cómo de la convergencia. Finaliza este trabajo con una breve aproximación a la formación de los psicomotricistas españoles dentro de la Europa de la convergencia. Y, también, con

una llamada de atención sobre la importancia que tendría la creación de una titulación de grado en psicomotricidad para el despegue definitivo de esta materia en España.

PALABRAS CLAVE:

Psicomotricidad, Formación de los psicomotricistas en España, Espacio Europeo de Educación Superior, Psicomotricidad y convergencia

ABSTRACT:

This article begins by briefly reviewing the emergence of Psychomotricity globally and then focuses on its awakening in Spain. A brief history follows of Psychomotricity in this particular country, analysing its beginnings and its progressive implementation in the university context. In this respect the doctoral theses which have been written on this matter in Spain are indicated; its increasing presence is evidenced by the number of postgraduate studies on this topic in several Spanish universities. The second part of the article offers a critical analysis of the new scenario in European Higher Education; it describes the what and how of convergence. This paper ends with a short overview of Psychomotricists' training within the context of European convergence. Further, attention is drawn to the importance that establishing a new degree in Psychomotricity would have for the final recognition of this field in Spain.

KEY WORDS:

Psychomotricity, Psychomotricists' training in Spain, European Higher Education Area, Psychomotricity and convergence.

DATOS DEL AUTOR:

José Emilio Palomero Pescador es profesor Titular (TEU) de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Facultad de Educación de Zaragoza. Es miembro fundador de la Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (RIFOP), de la que es Editor desde sus inicios en 1987; de la Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP), de cuya secretaria se ocupa desde su fundación; y de la Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Ha coordinado diferentes monografías publicadas en la RIFOP de la que destacamos «Psicomotricidad y educación» (2000). Es el Director del Postgrado en Psicomotricidad y Educación de la Universidad de Zaragoza, desde su creación en 2002, en cuyo contexto se vienen celebrando, anualmente, las Jornadas Aragonesas de Especialistas en Psicomotricidad en colaboración con el Colegio Público de Educación Especial Gloria Fuertes (Andorra. Teruel).



El cuerpo en la estructura de la personalidad: PRH como modelo de referencia

The body in personality structure: PHR as a reference model

María Rosario Fernández Domínguez

1.- INTRODUCCIÓN

En este trabajo voy a centrarme en la importancia del cuerpo en la estructura de la personalidad, una cuestión de especial relevancia para los psicomotricistas. Haré asimismo referencias a la educación corporal y a la formación personal de los psicomotricistas.

Es fundamental que el psicomotricista tenga una formación amplia, que incluya un conocimiento global de cómo funciona la personalidad humana, que le permita abordar la amplia variedad de situaciones que pueden producirse en la sala de psicomotricidad. Es muy importante que comprenda que la persona funciona como una globalidad y que el cuerpo es indisoluble de nuestro psiquismo; que lo que sentimos, pensamos y somos se refleja en nuestro cuerpo; y que, como psicomotricista, debe estar atento al niño con una mirada positiva, cargada de bondad, aceptación y acogida que le permita desplegarse en todo lo que es.

La educación debe orientarse al desarrollo integral de la personalidad, a un crecimiento sano y armonioso de la misma, siendo la psicomotricidad un medio muy valioso para su desarrollo y para trabajar los aspectos emocionales y relacionales de la misma. A través del trabajo corporal es posible ayudar a descubrir sensaciones, conectadas con la vivencia interior y con las relaciones interpersonales, que favorecen el autoconocimiento y la comprensión de uno mismo. Además, el trabajo corporal permite la expresión de sentimientos y emociones y favorece la libre expresión de lo que el niño es y vive en profundidad. En este sentido, es fundamental que el psicomotricista esté disponible ante el cuerpo del niño y sus mensajes, para aprender a descifrar sus vivencias, emociones y sentimientos, acompañándole en su proceso de crecimiento. Por otra parte, es muy importante que el psicomotricista esté junto al niño y sepa verle en lo que es, reconociendo todo lo que de positivo y genuino lleva dentro. Y también es fundamental el amor incondicional y las actitudes de respeto, escucha, atención, cuidado y paciencia. Es evidente que el psicomotricista maduro, que sabe ver al niño, que confía en él, que tiene todas las actitudes positivas de respeto y cuidado por su crecimiento, va a ser un auténtico revulsivo, va a ayudar a que el niño crezca sin necesidad de actuar para buscar aprobación porque ya es aceptado tal cual es.

En este contexto es fundamental la formación personal de los psicomotricistas. Es necesario que lleven a cabo un proceso de crecimiento personal que les conduzca a la madurez, a la adultez psicológica (Zacarés, 1998) y que les permita ser dueños de sus vidas. Desde su solidez personal el psicomotricista podrá hacer frente a las situaciones conflictivas y a los procesos transferenciales en la sala de psicomotricidad y podrá mantener la serenidad ante los niños y ser un punto de referencia seguro para ellos.

PRH (Personalidad y Relaciones Humanas), que se enmarca en la perspectiva humanista de la Psicología, puede ser un modelo de referencia en la formación personal de los psicomotricistas, quienes tan sólo desde su solidez personal podrán ayudar a niños y adolescentes a conocerse y comprenderse, a distinguir lo que sienten, lo que piensan y las ideas heredadas; a que aprendan a escuchar y a sentir su cuerpo, así como a descifrar sus señales y a cuidarlo. También a crecer en madurez emocional, a que se escuchen y sean auténticos y no actúen para agradar o para cumplir las expectativas de otros. Y, finalmente, a que distingan y saquen las riquezas que llevan dentro, el valor que tienen como personas, lo que ellos son en lo más profundo. En definitiva, el psicomotricista puede contribuir a que los niños sean ellos mismos y felices y puedan disfrutar de la vida, a que crezcan en respeto, en escucha y en aceptación de las diferencias como forma de riqueza y, en definitiva, a que sean más ellos mismos sin olvidarse de los otros (Fernández Domínguez, 2005).

2.- ACERCA DE PERSONALIDAD Y RELACIONES HUMANAS (PRH)

Personalidad y Relaciones Humanas (PRH) pertenece al ámbito de la psicología dinámica, situándose en particular en la línea de Carl Rogers. Surge en Francia de la mano del sociólogo André Rochais, en la década de los 60 del pasado siglo, y se ha ido desarrollando a lo largo de los años en el *Organismo de Formación PRH*.

Rochais nace en 1921 en Francia, en una familia humilde. Desde muy pronto comienza a interesarse por la educación y por las relaciones entre el ser humano y la sociedad (PRH, 1997). Su investigación estuvo impulsada por el deseo de contribuir a la realización de los hombres y las mujeres y a la humanización de la sociedad. Centró sus trabajos en todo lo relacionado con el ser humano y su crecimiento. Su deseo era llegar a describir la estructura básica de la personalidad humana, aquella que está presente en todas las personas, sea cual sea la cultura a la que pertenecen. Así fue elaborando un sistema explicativo del ser humano dinámico, es decir, en crecimiento. Desde el principio presintió que en todas las personas existe una zona sana a partir de la cual es posible conocer la propia personalidad y vivir de una forma armoniosa. Además, deseaba encontrar medios eficaces que favorecieran el autoconocimiento, la comprensión de uno mismo y, ante todo, el crecimiento personal. Todo esto le condujo a una investigación psicológica exhaustiva para descubrir la estructura de la personalidad y sus modos de funcionamiento.

A partir de 1971, junto a un grupo de colaboradores, expande por todo el mundo la formación PRH, que hoy está implantada en unos 40 países de los cinco continentes (PRH 1997, 282-283).

André Rochais estuvo muy marcado por el ambiente obrero en el que vivió su familia. Era un hombre sencillo y le gustaba expresarse para que todo el mundo pudiera comprenderle y acceder a lo que él iba descubriendo. También le influyeron

los métodos pedagógicos activos (Freinet, Montessori), que le condujeron a elaborar su metodología de autodescubrimiento, así como su formación psicosociológica y los movimientos de contestación social de la época, como el mayo francés del 68.

Pero sobre todo le influyó Rogers (PRH, 1997, 26-27). *El proceso de convertirse en persona* (1961) y *Psicoterapia y relaciones humanas* (1971), marcaron decisivamente su investigación. También influyeron mucho en él Freud, sobre todo por sus estudios del inconsciente, Adler y Jung, V. E. Frankl, Maslow y Max Pagés con su obra *la orientación no directiva en psicoterapia y en psicología social*, así como Nacht, el psicoanalista que defendió la existencia de un fondo positivo en el ser humano. Finalmente, su visión antropológica está muy conectada con las ideas de Mounier, Maritain y Teilhard de Chardin.

Sin embargo, él era muy riguroso y su deseo de encontrar lo esencial del ser humano, le conducía a situarse a distancia de todo, concediendo una importancia máxima a la observación de los fenómenos en directo.

Para A. Rochais el ser humano es esencialmente dinámico, existiendo en él una tendencia a crecer y desarrollarse en todas sus potencialidades. Esto le hacía tener una fe profunda en el ser humano, cuya personalidad es esencialmente positiva, jugando un papel fundamental en su construcción la interacción con los otros. Los comportamientos desarmoniosos se deben a traumatismos de la infancia o a formas erróneas de funcionar aprendidas en el ambiente. Por otra parte, existe en toda persona, además de la potencialidad de ser libre, una aspiración a amar y una necesidad de ser amada. Y esta es una necesidad tan fuerte, que el desarrollo psicológico se verá influenciado por la satisfacción o frustración de la misma. André Rochais asegura que en todo ser humano existe una dimensión de *apertura a una transcendencia*, es decir, a realidades que no se reducen a la persona y su vivencia, sino que van más allá. Según las personas, estas realidades reciben el nombre de Amor, Justicia, Verdad, Libertad...

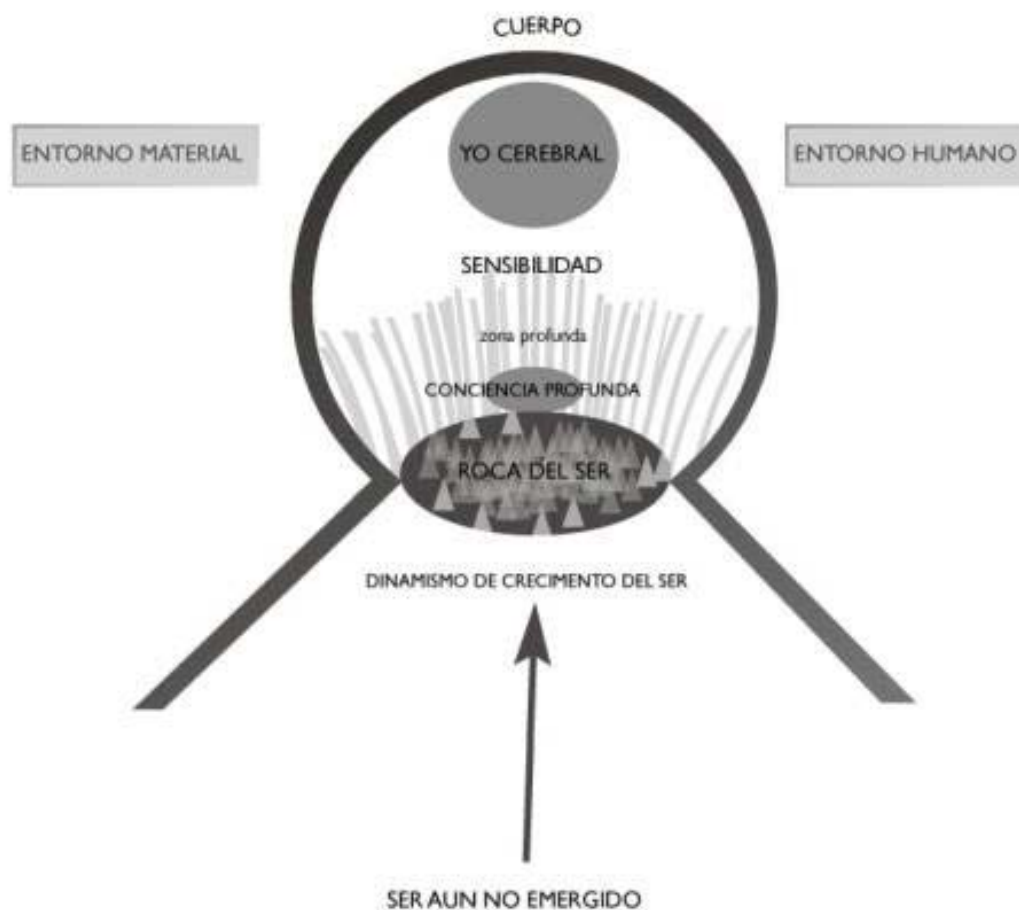
Tiene una visión jerárquica y global de la estructura psicológica de la persona, concediendo un papel fundamental a la toma de conciencia y al análisis de las sensaciones (PRH, 1992, 3) y al inconsciente, entendido como una realidad psíquica activa, que no coincide con la instancia formulada por Freud. El crecimiento personal y el desarrollo de la personalidad pasa por la toma de conciencia de lo que es inconsciente (PRH, 1997).

3.- EL CUERPO EN LA ESTRUCTURA DE LA PERSONALIDAD

El cuerpo es indisociable de nuestro psiquismo, formando parte de nosotros mismos, de nuestra personalidad. La persona funciona como una globalidad, de modo que todo en ella está interrelacionado, existiendo una relación e interacción mutua y constante entre todas las instancias de la personalidad y el cuerpo.

André Rochais elaboró una topología de la estructura psicológica de la persona en la que distingue diferentes instancias. Éstas son: El ser, el yo cerebral, el cuerpo, la sensibilidad y la conciencia profunda. Este esquema permite diferenciar con claridad lo que sentimos (gusto o disgusto, placer-malestar, calma-ansiedad), lo que pensamos, razonamos o esperamos y lo que somos en el fondo (alegría, vitalidad, bondad). Esta diferenciación de niveles en la personalidad, que se localiza también en el cuerpo, que lo envuelve todo, es una clave importante de comprensión de la vivencia personal (Lacasse, 1995).

La persona funciona como una globalidad, de modo que las instancias están interrelacionadas. El término instancia hace referencia a dos aspectos. Por una parte, es una noción tópica y estructural, es decir que estas instancias son lugares autónomos en la persona e independientes entre sí, aunque no son compartimentos estancos y ninguna funciona sin que toda la persona se vea implicada. En este sentido es evidente, por ejemplo, que hay una relación estrecha entre la sensibilidad y el cuerpo y, por ello, todo lo que sentimos se refleja en él. Por otra parte, es una noción dinámica, es decir que las instancias desencadenan actos e influyen sobre la vivencia de la persona y su proceso de crecimiento.



Esquema de la persona. Adaptado de PRH-Internacional

EL SER

El ser es la instancia principal de la persona y constituye el núcleo de la personalidad. Es una realidad positiva que se encuentra en lo profundo de todo ser humano (PRH, 1997; 1990, 4). Es lo que somos de fondo, el conjunto de cualidades que nos caracterizan y conforman nuestra identidad. En otros planteamientos, como los de Rogers, Maslow, E. Fromm o Nacht, encontramos analogías con el ser en PRH.

En el ser existen tres zonas: 1) La roca del ser, que es la zona sólida de la personalidad. Está constituida por certezas y evidencias de lo que somos; 2) La zona del ser aún no emergido, que es una zona inconsciente donde están las potencialidades aún no conscientes; y 3) La zona profunda, que está situada en la sensibilidad

profunda. Es una zona de paz y reposo y cuando la persona se sumerge en ella experimenta vida, paz, calma, bienestar, lo que influye de forma positiva en el funcionamiento del resto de las instancias; y así, nuestra inteligencia funciona mejor o el cuerpo se encuentra más relajado.

Finalmente, el ser es una realidad dinámica, movido por un dinamismo de crecimiento, que lleva a la persona a tomar conciencia de sus potencialidades y a actualizarlas.

EL YO CEREBRAL

Es la instancia que permite a la persona decidir, dirigir y gestionar su vida. Ahí tenemos registradas imágenes, normas, principios, esquemas y pensamientos. Es una instancia con exigencias de racionalidad y coherencia, que necesita comprender la realidad, decidir y actuar de forma razonable, que tiene unos intereses, una memoria y una visión de las cosas, unos proyectos y expectativas (PRH, 1997).

El yo cerebral desarrolla un conjunto de funciones. La inteligencia, nos permite analizar, comprender, relacionar, reflexionar, razonar e imaginar y, además, ser conscientes de nosotros mismos. La libertad nos conduce a tomar decisiones, discernir y elegir. La voluntad hace posible que movilizemos nuestras energías y las orientemos en la dirección que hemos elegido (PRH, 1997, 77-79). El yo cerebral también elabora la imagen de uno mismo, que es una representación mental de lo que somos a nivel físico y psicológico. Es una representación subjetiva, que influye en nuestra conducta, y que se va construyendo desde la niñez a través de la relación con las personas significativas de nuestro entorno. A partir de cómo nos miran, de sus actitudes y expectativas hacia nosotros, a partir de lo que nos dicen o dicen de nosotros y, por supuesto, a partir de lo no dicho. En la construcción de la imagen también influye la necesidad de ser reconocidos, queridos y aceptados, que puede conducirnos a desear ser como queremos parecer ante los otros, para que así nos quieran y reconozcan.

En el yo cerebral también hay inconsciente. Los principios, las reglas, las ideas y expectativas que dirigen nuestra vida, a menudo no son conscientes, y sin embargo están en la base de nuestras decisiones. En definitiva, el yo cerebral guarda memoria de todas las experiencias de nuestra vida, así como de ideas, creencias, costumbres y expectativas en torno a los otros, a la vida y a nosotros mismos. Y lo que sabemos por nuestra memoria personal nos conduce a ver la realidad desde ahí, desde nuestra óptica, nos conduce a comprender lo que nos ocurre y a interpretar la realidad, influyendo en lo que sentimos y en cómo actuamos (Marina, 1996; 2005).

Como vemos, el yo cerebral está íntimamente relacionado con la sensibilidad. Así podemos sentirnos frustrados cuando creemos que no podemos conseguir algo, o con ira si interpretamos que alguien nos ataca o nos daña. En el fondo, la persona hace una valoración de su conducta, o de sus sentimientos, a la luz de sus creencias, y la sensibilidad se ve afectada, haciendo que la persona se sienta deprimida o culpable (Hernández, 2002) y todo ello se expresa en el cuerpo. En definitiva, las creencias juegan un papel muy importante en los problemas afectivos (Ellis, 1980). Así, la persona que se exige sin fin, porque cree que debe alcanzar la perfección, o que rige su vida por el deber, puede experimentar una tensión en su cuerpo, un estado de alerta, un peso por todo lo que ha de hacer, etc.

Todo guarda también relación con la imagen que tenemos de nosotros mismos. Por eso, una persona que se cree amable y que piensa que siempre debe ser amable con los otros, se sentirá inadecuada o culpable cuando se comporta con irritación o siente que otra persona es un fastidio.

LA SENSIBILIDAD

La sensibilidad es una instancia de la personalidad muy relacionada con el cuerpo, en la que la vivencia psicológica y afectiva está muy presente. Permite a la persona vibrar, reaccionar, ser tocada por la realidad, transmitir mensajes y grabarlos, así como recuperarlos.

La sensibilidad capta los mensajes del mundo exterior, o las sensaciones que provienen de nuestro interior a través del sistema nervioso, que es el soporte fisiológico de la sensibilidad. Es una especie de fluido conductor que transmite todos los mensajes, y como una cinta magnetofónica que guarda memoria de los acontecimientos vitales. Lo agradable deja huellas armoniosas, y lo desagradable unas huellas desarmoniosas en forma de miedo, ansiedad, culpabilidad, crispación... (Filliozat, 2003).

El grado y coloración de la sensibilidad varía de unas personas a otras y de un contexto cultural a otro. Por otra parte, la sensibilidad guarda mucha relación con la historia de la persona, siendo como una caja de resonancia que amplía los acontecimientos exteriores y los mensajes interiores y deforma los acontecimientos y mensajes cuando está herida.

La sensibilidad armoniosa vibra y reacciona con normalidad, es decir, de manera proporcionada a lo que desencadena la reacción sensible. A veces, la sensibilidad reacciona de forma exagerada. En ocasiones, deforma los acontecimientos y los mensajes recibidos. Otras veces, reacciona demasiado poco o, simplemente, no reacciona. Estas pueden ser muestras de una sensibilidad herida en ciertos sectores, en los que la persona ha recibido mensajes que le han dañado y provocado inseguridad (PRH, 2003) (PRH, 1997, 109-110).

A nivel de la sensibilidad también hay inconsciente. Existen heridas de la infancia, que fueron insoportables entonces y quedaron en el inconsciente. El proceso de crecimiento y curación provocará su salida (PRH, 1997, 190-207; 2003, 25-36).

LA CONCIENCIA PROFUNDA

Es un lugar síntesis de la persona en crecimiento, donde puede sentir lo que es bueno para ella: Para el ser, que aspira a crecer; para el cuerpo, que tiene unas fuerzas determinadas; para la sensibilidad, que debe soportar las molestias de cada decisión; para el yo cerebral, que necesita coherencia en sus principios; para toda la persona, su situación y su entorno.

Se trata de una conciencia que impulsa a la persona a ser fiel a sí misma en cada momento y a vivir de forma libre, aunque eso le conduzca a actuar en direcciones opuestas a las costumbres o leyes sociales o familiares, o a lo que *está bien visto*. Es una especie de ley interior que es buena para la persona y su crecimiento, que viene a ser un reflejo de lo que la persona es, de su identidad. Es un punto de referencia para vivir en coherencia con lo que somos (PRH, 1988). Podríamos decir que es una especie de ley de vida y de salud psicológica puesto que, cuando la

persona la escucha, no decide ni hace nada que vaya en contra de lo que ella es y de lo que es bueno para su crecimiento y realización (PRH, 1997).

EL ENTORNO MATERIAL Y HUMANO

El niño nace y crece en un determinado contexto que puede favorecer o entorpecer su desarrollo. Como es muy dependiente de las personas que le rodean y muy vulnerable, aunque tiene todas las posibilidades de llegar a ser un adulto y desarrollarse, necesita un clima material y humano que favorezca su crecimiento (PRH, 1997).

El entorno material favorece el crecimiento de la persona cuando satisface sus necesidades y contribuye al bienestar psicológico y al desarrollo de la personalidad.

El entorno humano es fundamental en el desarrollo porque no es posible llegar a ser persona sin el contacto con otros. Por esto son tan importantes las personas que rodean al niño, que pueden contribuir o dificultar su crecimiento (Bronfenbrenner, 1982).

Podemos hablar del ambiente más inmediato, la familia, los amigos, los grupos con los que se relaciona. Asimismo del medio social, ideológico, religioso, el contexto político, democrático o dictatorial, las situaciones bélicas, de discriminación, de justicia o injusticia, y todo ello inscrito en una historia. Un ambiente favorecedor del crecimiento contiene personas maduras, que satisfacen las necesidades infantiles, que por su forma de ser despierten lo mejor del ser del niño, que son auténticas, sólidas y libres para expresar lo que sienten. En un ambiente así, el niño es estimulado a existir y a afirmar su propia personalidad (PRH, 1997).

Por ello, es fundamental que los psicomotricistas sean conscientes del importante papel que desempeñan en el desarrollo de niños y adolescentes. De ahí la necesidad de que se formen para que puedan profundizar en su propio desarrollo personal y para que adquieran una solidez, una salud psicológica y una calidad humana que contribuya al desarrollo equilibrado de la personalidad infantil (PRH, 2005, 10).

EL CUERPO

Los seres humanos somos seres corpóreos, de forma que lo que somos y vivimos a nivel psicológico y corporal está profundamente imbricado. Se trata de una realidad sexuada, que determina nuestra identidad e influye en nuestros comportamientos, relaciones y decisiones. Es más, el cuerpo tiene un valor incalculable puesto que sin él no viviríamos ninguna experiencia, ni la vida tal y como la conocemos.

El cuerpo es una realidad biológica con sus propias leyes de funcionamiento, desarrollo y envejecimiento y además tiene unas potencialidades y unos límites. El potencial de energía que posee es diferente en cada persona, pudiendo, por otra parte, ser bien utilizado o desperdiciado, provocando en este último caso el deterioro anticipado del organismo.

El cuerpo nos pone en contacto con el entorno material y humano, desempeñando múltiples funciones. Nos sirve para satisfacer nuestras necesidades; para actuar sobre el medio y adaptarnos a él; para vivir, expresar y resolver emociones; para construir el conocimiento de la realidad. En este sentido, hemos de decir que las relaciones humanas son primariamente corporales y que con frecuencia expresamos mucho más con el lenguaje no verbal que con la palabra. En este contexto, es

especialmente importante el primitivo diálogo tónico-emocional que mantiene el niño con su madre, que le permite expresar emociones y comunicarse. Este diálogo primitivo conducirá al establecimiento de relaciones de apego, que serán la base de las futuras relaciones interpersonales y de la construcción de la personalidad (Bowlby, 1990; 1993) (Ajuriaguerra, 1986) (Wallon, 1976; 1979). Tengamos en cuenta que el primer contacto del bebé con el mundo exterior es el cuerpo. A partir de él va experimentando todo tipo de sensaciones: las que le provocan seguridad o inquietud, afecto o abandono. Además, y de manera temprana, la mirada es fundamental en la estructuración de la personalidad. El niño busca en ella una respuesta gratificante a sus intentos de interacción con los otros, a la vez que hace la experiencia de ser mirado. La calidad de la mirada que recibe, conduce al niño a mirarse de una forma determinada, comenzando así a formar su imagen (PRH, 1997).

El cuerpo es indisociable de nuestro psiquismo, formando parte de nosotros mismos, de nuestra personalidad (PRH, 1997, 2003). Todas las instancias de la personalidad están ligadas al cuerpo, especialmente la sensibilidad. Todo en la persona está interrelacionado: lo que piensa o desea, lo que siente, lo que es y el cuerpo. Por ello, el cuerpo refleja todo lo que vivimos en un momento determinado, expresando de manera inevitable la vivencia interior de la persona. Las sensaciones corporales de bienestar, frío, sed, tensión, bloqueo, dolor... expresan un mensaje corporal, pero también hablan de la vivencia psicológica de la persona. El lenguaje del cuerpo se impone sin que nuestra inteligencia o nuestra voluntad puedan hacer nada para controlarlo. Así, podemos somatizar, aunque no queramos hacerlo, o nuestro cuerpo puede temblar de miedo, más allá de nuestra voluntad (Miller, 2006). Es por ello que el cuerpo es una vía de expresión de nuestra personalidad y un medio para acceder y expresar nuestros sentimientos, afectos y emociones. Finalmente, el cuerpo es una vía privilegiada para expresar lo que somos y vivimos en profundidad.

En el cuerpo también hay inconsciente. Se nos escapan muchas cosas sobre él y lo que es bueno para su funcionamiento. A veces no sabemos a qué se debe una tensión en la espalda, un dolor de cabeza o un malestar general. Otras veces no nos damos cuenta de lo que nuestro cuerpo necesita, o simplemente no distinguimos lo que nos dice.

En realidad, el cuerpo nos habla y si le escuchamos podemos descubrir muchas cosas de nosotros mismos y de los otros. Así por ejemplo, las aspiraciones y los deseos del yo cerebral, con frecuencia ambiciosos, se traducen en dolor, tensión o agotamiento corporal. De igual forma, los sufrimientos de la sensibilidad provocan un enorme consumo de energía, lo que se refleja en la mirada, en el tono o en los gestos y posturas, así como en una amplia variedad de síntomas físicos desagradables y entorpecedores de la vida de la persona, como ansiedad, opresión en el pecho, nudo en la garganta, agotamiento, etc. Finalmente, lo que somos en lo más profundo de nuestro ser se refleja también en el cuerpo. Y así, por ejemplo, la alegría profunda ilumina el rostro, la sensación de paz provoca una gran distensión corporal, o la sensación de libertad provoca ligereza corporal. También sucede lo contrario, de forma que el estado del cuerpo mediatiza las respuestas cognitivas o la sensibilidad; de este modo, el agotamiento dificulta el rendimiento intelectual o provoca irritación. O, al contrario, el descanso y la relajación hacen que la persona esté más lúcida, comprenda mejor y disfrute más de lo que hace o vive.

Asimismo, el cuerpo tiene una función reguladora del yo cerebral, que a menudo es ambicioso y se deja llevar por la acción. A medida que avanza en edad, la persona percibe los límites de su cuerpo, lo que le obliga a funcionar de forma menos exteriorizada, lo que puede favorecer una mayor interiorización y la aparición de otra escala de valores.

Por otra parte, el cuerpo es también un medio privilegiado de acceso al núcleo más profundo de nuestra personalidad. Así, por ejemplo, la relajación y la respiración pueden favorecer la interiorización, que permite el conocimiento de uno mismo. También es un medio de unificación de la persona, hasta el punto de que el bienestar físico abre a la persona al bienestar global.

A lo largo de su historia, la persona va estableciendo un tipo de relación con su cuerpo. Esta relación está muy conectada con la imagen corporal que se ha ido construyendo a lo largo de la vida. Esta imagen se elabora principalmente a partir de las propias experiencias y de la percepción de lo que puede o no hacer; a partir de la mirada, el gesto, los mensajes, las valoraciones y el trato de los demás; y, finalmente, a partir de los esquemas, modelos y juicios de valor de la cultura en que la persona vive.

Las personas nos relacionamos con nuestro cuerpo de diferentes formas. Para algunos, el cuerpo es un amigo, un compañero de viaje que proporciona satisfacciones y que permite actuar, establecer relaciones o afrontar las dificultades. Otros consideran el cuerpo como un objeto útil, una simple máquina que les presta sus servicios. Hay personas que viven el cuerpo como un enemigo, un tirano, un objeto de vergüenza o una fuente de dolor y angustia. Para algunos el cuerpo es un desconocido, al que tratan como si no existiera. Finalmente, otros viven el cuerpo como si fuera un dios.

Y, a diferentes consideraciones, diferentes tratos. Quienes consideran que su cuerpo es un amigo procuran cuidar de él, atienden sus necesidades y respetan sus límites. Si lo consideran un objeto útil, suelen aprovecharse, abusar de él y no cuidarlo, excepto cuando se *estropea*. Las personas que lo perciben como un enemigo, lo detestan, lo anestesian, lo maltratan o terminan destruyéndolo. Para las que el cuerpo es un desconocido, suelen ignorarlo y descuidarlo. Y quienes lo sobrevaloran y lo convierten en un dios, le dedican tiempo, dinero, atenciones y cuidados desmedidos.

El cuerpo tiene un conjunto de necesidades. Algunas son físicas y están directamente conectadas con la supervivencia del individuo. Entre ellas podemos citar las necesidades de comer, beber, dormir, respirar, mantener la temperatura corporal, la sexualidad, ponerse a resguardo de los peligros, descansar, moverse, tener estimulación sensorial y sentirse feliz con los sentidos. Otras necesidades corporales tienen un carácter psicológico, como la necesidad que el niño experimenta de ser amado a través del contacto corporal, del diálogo tónico-emocional, como diría Wallon; o las necesidades de ser reconocido tal como es, de sentirse a gusto y feliz con su cuerpo, de ser valorado en su identidad sexual, de sentirse seguro físicamente, de expresarse con libertad o de estar libre de tensiones. El adolescente necesita, además, sentir que los padres y educadores se alegran con las transformaciones de su cuerpo y que puede hablar con ellos, de forma libre y sencilla, acerca de lo que experimenta. Es fundamental que los niños y los adolescentes

satisfagan estas necesidades porque, a partir de la forma en que se comportan con ellos las personas significativas, van a establecer un tipo de relación con su cuerpo.

La satisfacción de estas necesidades puede hacerse de distintas formas, dando lugar a diferentes maneras de funcionar (PRH. 1999).

El funcionamiento instintivo es el más primario. Las necesidades instintivas buscan ser satisfechas al instante, de manera inmediata, automática e impulsiva, sin mediar reflexión alguna y sin que exista libertad ni responsabilidad consciente. Este funcionamiento es normal en el niño.

El funcionamiento compensatorio posee las mismas características del instintivo, pero la persona busca una satisfacción que no se corresponde con una necesidad normal, intentando colmar de forma compulsiva una carencia, un malestar, un vacío. Normalmente, en su origen existe una herida de no existencia. En esta forma de funcionar hay un exceso en el modo de satisfacer las necesidades. Así, la persona bulímica puede comer porque se siente mal en su piel y espera inconscientemente tapar el vacío que siente, que la comida elimine el malestar que experimenta (Miller, 2006). Otros ejemplos de este modo de funcionar son la hipersexualidad, el activismo, la hipersomnia o el consumo de drogas. Se trata de un funcionamiento tiránico, no razonado, que provoca un placer efímero, pero que no consigue colmar el vacío de la persona, volviendo a surgir el malestar con cierta rapidez. Por ello, el funcionamiento compensatorio se va haciendo cada vez más frecuente y repetitivo..., entorpeciendo la libertad personal. Esto es lo que ocurre en los casos de necesidad de alcohol o drogas.

La apatía del cuerpo puede tener una causa psicológica. Se trata de un funcionamiento en el que se da una pérdida del tono; parece que el cuerpo pierde su vida. Entonces puede suceder que la persona no experimente ciertas necesidades, como ocurre en el caso de la anorexia, la apatía sexual, la analgesia, o que no funcionen ciertos sentidos, como en ciertas sorderas o cegueras.

En general, estas formas de funcionar dejan a la persona insatisfecha. No sucede así en el funcionamiento normal o apacible del cuerpo, en el que la persona tiene en cuenta sus necesidades y las satisface de manera ajustada, sin avidez ni precipitación, sintiéndose libre, satisfecha y digna en su cuerpo, al que vive en armonía con las otras instancias de la persona.

El cuerpo es como un cuadro de mandos que nos informa de lo que va bien (sensaciones agradables, bienestar y salud) y de lo que no va tan bien (malestar, síntomas y enfermedad). El cuerpo va registrando a lo largo de la vida todo lo que afecta a la persona, de modo que es portador de nuestra historia personal (Janov, 2001), de todas nuestras experiencias vitales, que se registran en el cuerpo bajo la forma de sensaciones de bienestar o de tensiones, malestar y dolor, cuyas causas son frecuentemente inconscientes y, por tanto, desconocidas para la persona. Y, en este sentido, podemos considerar al cuerpo como un *viejo sabio* que nos envía mensajes que podemos descifrar y del que se puede aprender para comprendernos y progresar de forma armoniosa.

Por ello, a través de los mensajes que el cuerpo nos envía, podemos descubrir todo tipo de sensaciones ligadas a nosotros y a nuestras relaciones con los demás. El

cuerpo no mente (Miller, 2006). Expresa lo que la persona vive en un momento determinado, a través de sensaciones corporales.

El cuerpo y la sensibilidad, como ya hemos dicho, están muy ligados. Son una especie de caja de resonancia de lo que ocurre en el interior de la persona. Normalmente reaccionan de manera conjunta y por ello lo que nos produce dolor o placer se expresa en el cuerpo.

Cuando el niño ha sido herido en su sensibilidad, lo insoportable del sufrimiento hace que éste se defienda, relegándolo al inconsciente, donde las heridas permanecen enquistadas en bolsas de sufrimiento. Éstas se manifiestan en las reacciones desproporcionadas y repetitivas (RDR), que se producen cuando una situación actual guarda una analogía con un acontecimiento o con alguien que en el pasado hirió a la persona. La situación actual despierta los mismos sentimientos experimentados entonces. Aunque con frecuencia las personas atribuyen sus reacciones a la situación causante (*si me hubiera hablado mejor no me hubiera encolerizado*), estas reacciones se producen ante situaciones similares, frente al mismo tipo de personas o circunstancias y están relacionadas con una herida del pasado (PRH, 2000, 109-110).

En definitiva, las heridas del pasado se despiertan cuando alguna circunstancia actual es similar a la situación del pasado. Es como si la persona se encontrara ahora frente al *agresor*, o ante la situación traumática que le dañó en otro tiempo, proyectando a la persona que hoy despierta esta reacción los sentimientos experimentados entonces. De ahí la desproporción y recurrencia de la reacción. Algunas reacciones desproporcionadas y repetitivas son los apegos excesivos, el miedo al rechazo o a no ser querido, el sentimiento de culpabilidad o la sensación de soledad o de vacío, que siempre tienen un registro corporal.

Además, buena parte de las reacciones del cuerpo tienen un origen psicológico, y muchas se explican porque la sensibilidad está herida. Algunas de ellas son más desproporcionadas y tienden a repetirse. El análisis de las reacciones desproporcionadas y repetitivas del cuerpo puede conducir a su origen, que se encuentra en el pasado de la persona y normalmente no se conoce. Suelen aparecer en circunstancias similares a aquellas en las que la persona ha tenido experiencias de sufrimiento. Es decir, que este tipo de reacciones son síntomas de viejas heridas, de carencias afectivas, de conflictos intrapsíquicos, de sufrimientos pasados, que se registran en el cuerpo y la sensibilidad. Entre ellas podemos citar las reacciones psicósomáticas, como el dolor de cabeza o de estómago o las fatigas prolongadas; las sensaciones de asfixia, calor, pesadez, ardor...; algunas conductas compensatorias, como el activismo, el abuso de drogas o de bebida, el despilfarro; las necesidades insaciables (orales, sexuales, de destrucción); también las turbaciones emocionales, la vergüenza ante el cuerpo del otro, la dificultad para el contacto físico, la atracción irresistible o la toma de distancia ante el otro, la dificultad para sentir o satisfacer necesidades, como la pérdida del apetito o del sueño (PRH, 1997).

Por otra parte, los síntomas a través de los que el cuerpo expresa los problemas psicológicos están relacionados con las debilidades del propio organismo, de forma que cada persona tiene un *terreno* favorable para ciertas somatizaciones, pero también hay, como señala Lowen (1995), una relación casi «simbólica» entre el problema psicológico y el síntoma corporal. Así, por ejemplo, una dificultad para digerir puede estar relacionada con dificultades de asimilación de un acontecimiento, o un

gran peso en la espalda o en los brazos, puede estar relacionada con una «carga» soportada largo tiempo, con la que la persona no puede.

Finalmente, el cuerpo juega un papel fundamental en el proceso de curación (PRH, 2003). Como a lo largo de la vida el cuerpo registra todo lo que afecta a la persona, las tensiones acumuladas son un buen medio para tomar conciencia de lo que ha sido herido (Janov, 2001; Miller, 2006). De este modo, las sensaciones corporales dolorosas pueden ayudar a la persona a entender el origen de su malestar, que no tiene una causa orgánica. Las sensaciones de dolor o malestar persistentes pueden servir para entrar en el sufrimiento escondido, viviéndolas conscientemente en lugar de ahogarlas o huir de ellas. Así, al entrar en una sensación (por ejemplo, no poder con el cuerpo, *tirar* de él, no poder con el peso de los brazos y las piernas) y analizarla, van apareciendo sentimientos relacionados (tristeza, ira ... por no haber podido en la infancia con el peso de la responsabilidad o con la falta de afecto...), estableciéndose entonces un toma y daca entre lo que se revive afectivamente y lo que se vive en el cuerpo. Por otra parte, las energías del cuerpo pueden favorecer la evacuación del sufrimiento y de las tensiones.

4.- SENSACIONES, PROCESO DE CRECIMIENTO Y CURACIÓN

PRH utiliza una metodología de autodescubrimiento que se basa en la toma de conciencia de las sensaciones y en el análisis de aquellas que son más repetitivas e interesantes para el avance de la persona. El análisis de sensaciones es la herramienta fundamental para acceder a lo que sentimos y vivimos y para encontrar sentido a las RDR y llegar al origen del sufrimiento.

La sensación es una realidad interior, es lo que la persona siente, vive o experimenta en un momento determinado. Es independiente de nuestra inteligencia o nuestra voluntad. Por ello, podemos sentir ira a pesar de que no queramos sentirla y es frecuente que el cuerpo la registre, incluso antes de que la persona haya tomado conciencia de que está sintiendo ira. En definitiva, las sensaciones tienen una consistencia que no tienen los recuerdos ni las ideas sobre uno mismo y se reflejan en el cuerpo y en la sensibilidad. La inteligencia puede percibir su existencia antes de ponerles un nombre y delimitar su amplitud, y cuanto mayor es la intensidad de las sensaciones, más interés experimenta el yo cerebral por ellas, bien para analizarlas o para ocultarlas en el inconsciente (PRH, 1993).

Algunas sensaciones son poco duraderas y están provocadas por algo exterior. Un acontecimiento o la actitud de alguien, puede despertar una reacción de la sensibilidad, que experimenta miedo, ansiedad, culpa, malestar... Otras sensaciones son más duraderas y guardan menos relación con una causa cercana, incluso puede suceder que no se conozca su origen. La persona no sabe por qué experimenta, por ejemplo, miedo, o ese nudo en la garganta que no tiene causa aparente y que no querría tener. Aunque en un principio la causa de la reacción sea desconocida, ésta puede llegar a descubrirse a través del análisis de la sensación que puede conducir a su origen, que está en heridas o acontecimientos traumáticos del pasado. Como afirma LeDoux (1999, 336) *el cuerpo es fundamental en cualquier experiencia emocional, bien porque proporciona las sensaciones que hacen que una emoción se sienta en ese momento, bien porque antes proporcionó las sensaciones que crearon los recuerdos sobre el modo en que se sintieron las emociones específicas.*

En PRH las heridas son traumatismos psicológicos, generalmente de la infancia, que dificultan el funcionamiento armonioso de la persona. Normalmente guardan relación con una frustración importante de la necesidad de ser reconocido en lo que uno es. La herida de no existencia se produce por traumatismos que han afectado algún aspecto esencial de la persona. Estas heridas se manifiestan en las RDR y en el sistema de defensa que la persona desarrolló para sobrevivir al sufrimiento y que se pone en marcha junto a las RDR.

Como hemos dicho, el medio para comprender los aspectos inconscientes de la personalidad es el análisis de sensaciones que tienen un contenido psicológico, que puede enseñar a la persona algo sobre ella y su historia. De ahí el placer por explorarlas aunque sean dolorosas, desagradables o contradigan la imagen de uno mismo.

En realidad las sensaciones tienen su propia estructura, prescindiendo de las ideas de la persona en torno a ellas. Por ello, cuando la persona no analiza sino que se limita a *decirse* sus propias explicaciones en torno a la sensación, ésta no desaparece. Únicamente cuando la persona se deja llevar por la sensación, podrá descifrar todo su contenido y tomar conciencia de algo nuevo sobre sí misma. Las sensaciones también tienen vida propia. Por ello, algunas sensaciones dolorosas de la infancia, provocadas por falta de afecto, de seguridad, etc. ..., que fueron relegadas al inconsciente porque eran insoportables para el niño, a pesar de estar aparentemente olvidadas, siguen existiendo. A veces llegan a tener tanta intensidad que se imponen inevitablemente a la persona en algún momento de su vida (PRH, 1993). Cuando las sensaciones se deben a sufrimientos del pasado, lo primero que la persona suele sentir es un dolor físico en la espalda, el estómago, el cuello, la garganta, etc. ... La localización del dolor está relacionada con los acontecimientos que provocaron las heridas (PRH, 1997).

El análisis de sensaciones es fundamental en un proceso de crecimiento personal y de curación. Permite ir ganando terreno de manera progresiva al inconsciente, aumentando así la libertad de la persona, que va conociendo mejor quién es y cuál es el origen de sus formas desajustadas de funcionar. El objetivo último de la curación es que la persona consiga ser ella misma y existir en aquellos sectores en los que fue dañada y sus potencialidades quedaron tapadas por las heridas y, en consecuencia, que pueda recuperar aquello que es en el fondo (PRH, 2003).

5.- A MODO DE CONCLUSIÓN: EDUCACIÓN CORPORAL Y PSICOMOTRICIDAD

La educación debe orientarse al desarrollo integral de la personalidad. Sin embargo, se ha centrado tradicionalmente en los aspectos cognitivos, olvidándose de manera generalizada de la educación corporal y de los aspectos relacionales y emocionales (Fernández Domínguez, 2005; Bisquerra, 2002).

La educación corporal es muy importante para que los niños lleguen a poder gestionar adecuadamente su cuerpo. Esto implica que aprendan a conocerlo bien, con sus posibilidades y límites, sus ritmos, sus debilidades y síntomas, así como aquello que le beneficia o le perjudica. Además implica que se hagan conscientes de las reglas que rigen su vida en lo relativo al cuerpo, pues muchas de ellas no son constructivas, sino que tan sólo se derivan de lo que es *costumbre hacer*. Una gestión adecuada del cuerpo permite actualizar todo lo que la persona es y aspira a hacer. Por

todo esto es necesario enseñar a los niños a escuchar los mensajes que el cuerpo les envía, para así tenerlo en cuenta y cuidarlo.

La educación corporal es fundamental para el desarrollo de la personalidad. A través de la misma es posible descubrir todo tipo de sensaciones corporales y psicológicas, que permiten al niño y al adolescente adentrarse en su mundo interior, entender sus reacciones y necesidades y, en definitiva, conocerse mejor. Por otra parte, el cuerpo es una vía de relación y comunicación, por lo que el trabajo corporal les permite descubrir y comprender sus relaciones con los demás. Finalmente, el cuerpo es una vía privilegiada para expresar lo que la persona es y vive en profundidad, así como sus sentimientos, afectos y emociones. Por todo esto parece evidente que la educación corporal es imprescindible para favorecer el crecimiento sano y armonioso de la personalidad infantil.

La educación corporal es, sin lugar a dudas, el objetivo central de la psicomotricidad. Por ello, la psicomotricidad, que resalta la importancia del cuerpo y sus mecanismos de expresión, en particular el movimiento y la acción, en la construcción progresiva de la personalidad, puede ser una herramienta muy valiosa para su desarrollo, un medio para trabajar los aspectos emocionales y relacionales de la misma. Puede favorecer la necesidad de expresarse libremente, de liberar tensiones, de encontrarse con uno mismo a través de la relajación, de encontrarse con los otros a través del contacto corporal o la mirada, de expresarse de manera creativa y encontrar el propio ritmo. Por ello, el educador debe aprender a situarse ante el cuerpo del niño y sus mensajes, acompañándole en su crecimiento, intentando desvelar las vivencias, las emociones y los sentimientos del mismo para ayudarle a crecer y desarrollarse en todo lo que es, en todas las potencialidades que le caracterizan, desde una actitud de escucha, comprensión y acogida. Y por ello es importantísimo reservar un espacio que permita a los niños expresar todas las dimensiones de su personalidad a través del cuerpo (Lázaro, 2000).

Personalidad y Relaciones Humanas (PRH) aporta ideas muy interesantes para comprender el papel del psicomotricista, qué puede hacer y cómo, y qué actitudes son constructivas en su tarea educativa. De conformidad con este modelo:

1) El psicomotricista debe acompañar al niño para que vaya pasando de su inicial desprotección y dependencia al mayor nivel de autonomía posible. Acompañarle a su propio ritmo, aceptando sus lentitudes, incluso sus estancamientos y regresiones; y estimularle para que vaya asumiendo las responsabilidades propias de su edad. Acompañar implica tener solidez personal y mucha paciencia, comprender y no juzgar.

2) El psicomotricista puede ayudar al niño a construir su identidad cuando le acepta como una persona diferente, le refleja sus características y le invita a sentir lo que es mejor para él; cuando le respeta, le ayuda y le anima a ser quien es en cada momento (PRH, 2005, 8). Por el contrario, difícilmente puede favorecer la construcción de la personalidad infantil cuando influye sobre los niños desde sus expectativas, su sistema de valores o lo que le viene bien; cuando se dirige a ellos de manera colectiva, recortando así sus peculiaridades personales; o cuando les compara con otros, sugiriendo así el *modelo deseado*. En este sentido, es fundamental no desear un niño perfecto, y ser capaz de ver sus valores y reflejárselos para que éste pueda existir y sentir alegría por ser como es (PRH, 1997; Seligman, 2003). Es importante crear un ambiente centrado en el fondo positivo de cada niño, un clima

apacible y seguro que le permita vivir lo que es y desde lo que es, en el que pueda ser coherente consigo mismo, sin atender a las apariencias o a las expectativas de los otros. Si es aceptado y valorado por lo que es, no necesitará ponerse máscaras y ser o actuar de una determinada forma para gustar a los otros.

3) El psicomotricista debe estar atento a las potencialidades del niño o del adolescente y ayudarle a que las desarrolle. Es muy importante verle en sus cualidades esenciales y potenciarlas, verle en las características fundamentales de su personalidad. Puede generar problemas que el psicomotricista intente que el niño sea lo que él quiere que sea, que quiera domesticarle a la imagen que se ha hecho de él, o que intente que el niño satisfaga sus necesidades o expectativas, en lugar de ver y estimular su propio potencial. Por ello es importante que los psicomotricistas estén formados y sean un ejemplo de solidez para niños y adolescentes, ayudándoles así a ser ellos mismos y a construir su personalidad.

4) El psicomotricista debe ayudar al niño a construir una imagen realista de sí mismo. Es fundamental ver al niño en lo que es, no insistir en lo negativo, en el parecer, ni en el éxito social, y ayudarle a sentirse percibido en positivo. Además, puede contribuir a desarrollar su libertad pidiéndole que escuche lo que prefiere, le gusta o le deja contento, y permitiéndole decidir, al nivel que es posible para su edad. Por otra parte, el trabajo psicomotriz permite que el niño aprenda a retardar sus impulsos y sus deseos, a posponer el principio del placer, de la satisfacción inmediata y a soportar las frustraciones. En este sentido, es importante ayudarle a alcanzar la autonomía, no manteniendo su tutela más allá de lo razonable, niteniéndole alienado a los deseos adultos. Podemos ayudarle a distinguir la voz de su conciencia y a diferenciarla de las voces del grupo y de las normas, incluso de las impuestas por los padres.

5) En cuanto figura de apego, el psicomotricista debe dirigirse al niño con un amor incondicional, cargado de ternura, afecto, respeto, aceptación, paciencia, cuidado, espera y bondad ante las dificultades, y benevolencia ante los errores. Todo ello se expresa en su mirada, sus gestos, su tono..., en las palabras que emplea, así como en el tiempo y atención personalizados que ofrece al niño. En este sentido, es esencial que dé su mirada y su escucha a cada niño y les reafirme en su particular especificidad.

6) Por otra parte, es importante que el psicomotricista esté atento para percibir lo que el niño siente, y ayudarle a que lo reconozca (Fernández y Ramos, 2002), aceptándole y acogiéndole con ello, porque, al sentirse acogido y no juzgado, puede expresar sus sentimientos, sin necesidad de ocultarlos. El psicomotricista, en cuanto imagen securizante para el niño, debe estar a su lado para enfrentar lo que le inquieta, ayudándole, por ejemplo, a expresar su miedo en lugar de esconderlo, o enseñándole a buscar el modo de apaciguarlo; o, simplemente, acogiéndole con lo que siente, sin censurarle ni ridiculizarle. Además, para que el niño se sienta seguro, el psicomotricista debe evitar las amenazas y no transmitirle sus inquietudes o temores. De ahí la importancia de que éste trabaje sus propias inseguridades, que están ocultas detrás de ciertas exigencias o de las conductas hiperprotectoras o dominadoras.

7) Según como se desarrolle el trabajo en el aula de psicomotricidad, el niño puede satisfacer las necesidades de seguridad, de ser reconocido y querido y de ser considerado como un niño (PRH, 1997, 259-274). De ahí la importancia de que el

psicomotricista muestre actitudes de paciencia, escucha, flexibilidad, disponibilidad, apertura, bondad, acogida, no juicio y aceptación del ritmo de cada uno (PRH, 1997; Rovira i Toda, 2005).

Tal como hemos dicho, *Personalidad y Relaciones Humanas* puede ser un modelo de referencia que contribuya a la formación personal de los psicomotricistas. No es posible ayudar a niños y adolescentes a crecer como personas y ser más maduros emocionalmente, si el psicomotricista no es una persona madura. *No podemos llevar a los niños y adolescentes... más allá del camino que nosotros mismos hemos recorrido. Nuestra tarea de educadores pasa por nuestro propio camino personal* (PRH, 2005, 10). Este trabajo puede ayudar al psicomotricista a entenderse a sí mismo, a descubrir sus cualidades, sus modos de funcionar, sus dificultades, el modo en que se relaciona con su cuerpo, su disponibilidad para acoger, escuchar y sostener al otro. Teniendo en cuenta que en el trabajo psicomotriz está presente la propia corporeidad del psicomotricista, si éste es más sensible a sus vivencias psicológicas y corporales podrá también estar más abierto a lo que viven y sienten los niños, pudiendo de este modo encontrar los medios para vincularse y comunicarse con ellos y para comprenderles mejor.

En definitiva, es necesario que el psicomotricista haya trabajado en su propio crecimiento y conseguido una cierta solidez interior, que haya hecho un camino de crecimiento personal que le permita comprenderse y desde ahí comprender al niño. Un camino para descubrir y desarrollar lo más positivo suyo y lo que le construye como persona, para así poder ayudar al niño a que se descubra y viva desde sus aspectos positivos (PRH, 1997, 2003; Fernández Domínguez, 2005; Csikszentmihalyi, 1997). Un camino nada fácil, pero sí posible.



BIBLIOGRAFÍA:

- Ajuriaguerra, J. (1986). Organización neuropsicológica de algunas funciones: de los movimientos espontáneos al diálogo tónico-postural y a las formas precoces de comunicación. *Revista Psicomotricidad*, 23, 17-34.
- Bisquerra, R. (2002). *Educación emocional y bienestar*. Bilbao: Praxis.
- Bowlby, J. (1990). *El vínculo afectivo*. Barcelona: Paidós.
- Bowlby, J. (1993). *La separación afectiva*. Barcelona: Paidós.
- Bronfenbrenner, U. (1982). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Fluir. Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO.
- Ellis, A. (1980). *Razón y emoción en psicoterapia*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Fernández Berrocal, P. y Ramos, N. (2002). *Corazones inteligentes*. Barcelona: Kairós.

- Fernández Domínguez, M.^a R. (2005). Más allá de la educación emocional. La formación para el crecimiento y desarrollo personal del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 19 (3), 195-251.
- Filliozat, I. (1998). *El corazón tiene sus razones*. Barcelona: Urano.
- Hernández, P. (2002). *Los moldes de la mente. Más allá de la inteligencia emocional*. Tenerife: Tafor.
- Janov, A. (2001). *La biología del amor*. Barcelona: Ediciones Apóstofre.
- Lázaro, A. (2000). *Nuevas experiencias en educación psicomotriz*. Zaragoza: Mira Editores.
- Ledoux, J. (1999). *El cerebro emocional*. Barcelona: Ariel/Planeta
- Lowen, A. (1995). *El lenguaje del cuerpo*. Barcelona: Herder.
- Marina, J. A. (1996). *El laberinto sentimental*. Barcelona: Anagrama.
- Marina, J. A. (2005). *La inteligencia fracasada*. Barcelona: Anagrama.
- Miller, A. (2006). *Notre corps ne ment jamais*. Mayenne: Flammarion.
- Nacht, S. (1972). *Curar con Freud*. Madrid: Fundamentos.
- Paravy-Moquet, A. (1998) *Pédagogie et développement personnel. Un organisme de formation: PRH (Personnalité et relations humaines)*. Université Lumière- Lyon 2.
- PRH (1988). *N.O. La conciencia*. Madrid: Reynés.
- PRH (1990). *N.O. El ser*. Madrid: PRH.
- PRH (1993). *N.O. El análisis PRH*. Madrid: PRH.
- PRH (1999). *N.O. El cuerpo y sus funcionamientos*. Madrid: PRH.
- PRH (2005). *El correo PRH*, 43. 2º semestre. Madrid: PRH.
- PRH (2002). *El correo PRH*, 36, 2º semestre. Madrid: PRH.
- PRH-Internacional (1997). *La persona y su crecimiento. Fundamentos antropológicos y psicológicos de la formación PRH*. Madrid: PRH.
- PRH-Internacional (2003). *La vida puede resurgir. Análisis de procesos personales de crecimiento*. Poitiers: Personalidad y Relaciones Humanas.
- Rogers, C. y Kinget, M. (1971). *Psicoterapia y relaciones humanas*. Madrid: Alfa-guara.
- Rogers, C. (1961). *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona: Paidós.
- Rovira i Toda, F. (2005). Psicología humanista, intelligençia emocional, Psicología positiva. Els seus principis bàsics en tota relació d'ajuda, *Aloma*, 16, 39-50 (Resumen y texto papel disponible en: http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipo_busqueda=EJEMPLAR&revista_busqueda=40&clave_busqueda=116147).
- Seligman, M. P. E. (2003). *La auténtica felicidad. La nueva psicología positiva revoluciona el concepto de felicidad*. Barcelona: Vergara.
- Seligman, M. P. E. (2005). *Niños optimistas*. Barcelona: Debolsillo.

VV. AA., La psicología humanista, *Aloma*, 16, (Disponible en: http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipo_busqueda=EJEMPLAR&revista_busqueda=40&clave_busqueda=116147).

Wallon, H. (1976). *La evolución psicológica del niño*. Barcelona: Grijalbo.

Wallon, H. (1979). *Los orígenes del carácter en el niño*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Zacarés, J. J. y Serra, E. (1998). *La madurez personal: perspectivas desde la psicología*. Madrid: Pirámide.

RESUMEN:

A lo largo del presente trabajo se analiza el importante papel que juega el cuerpo en la estructura de la personalidad. Partiendo del esquema explicativo de la psicopedagogía PRH (Personalidad y Relaciones Humanas), enmarcada en la perspectiva humanista de la psicología, creada por André Rochais, y hoy extendida por los cinco continentes, en el presente trabajo se estudian las diferentes instancias de la personalidad y su mutua interacción, deteniéndose con más detalle en el análisis del cuerpo como realidad que es indisociable de nuestro psiquismo y que forma parte de nuestra personalidad.

El cuerpo nos ayuda a entrar en contacto con el mundo y los otros, permitiéndonos sentir, experimentar y expresar lo que somos, sentimos o necesitamos. En este sentido es importante escuchar al cuerpo porque nunca miente. En realidad el cuerpo, que está muy ligado a la sensibilidad, nos envía mensajes a través de los cuales podemos descubrir sensaciones ligadas a nosotros y a nuestras relaciones con los demás. El análisis de sensaciones es la herramienta utilizada en PRH para acceder a lo que sentimos y comprender los aspectos inconscientes de la personalidad, que son esenciales en un proceso de crecimiento y de curación.

Finalmente, se ofrecen una serie de consideraciones en torno a la importancia de la educación corporal y de la psicomotricidad para el desarrollo de la personalidad infantil, deteniéndose en las aportaciones que el modelo PRH hace a la labor del psicomotricista y a su formación.

PALABRAS CLAVE:

Psicología humanista, André Rochais, Formación de psicomotricistas, Sensaciones, Educación corporal.

ABSTRACT:

This paper analyses the important role that the body plays in the structure of personality. From the explanatory framework of PRH (Personality and Human Relations) psychopedagogy within the humanist perspective of psychology, put forward by André Rochais, and which is currently spread all over the world, this paper explores the different components of personality and its interactions, focusing on the analysis of the body as a reality which cannot be separated from our psyche and which is part of our personality.

Our body helps us get into contact with the world and the others, enabling us to feel, experience and express what we are, feel or need. In this respect it is important to listen to our body, as it never lies. In fact, the body, which is very closely linked to sensitivity, sends us messages through which we can discover sensations in ourselves and in our relationships with the others. The analysis of sensations is the tool used in PHR to get access to what we feel and understand the unconscious aspects of personality, which are essential in a development and treatment process.

Finally some considerations are offered with respect to the importance of corporal education and psychomotricity for the development of children's personality and, more particularly, on the contribution of the PHR model to the psychomotricist's work and training.

KEY WORDS:

Humanist psychology, André Rochais, Psychomotricists' training, Feelings, Corporal education.

DATOS DE LA AUTORA:

María Rosario Fernández Domínguez es profesora Titular (TEU) de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza, donde imparte *Psicología de la Personalidad, Desarrollo Sociopersonal y Psicología de la Educación*. Imparte también docencia en el *Postgrado en Psicomotricidad y Educación* de la citada Universidad. Tiene una amplia formación en *Personalidad y Relaciones Humanas (PRH)*. Es miembro de los Consejos de Dirección y Redacción de la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* y de la *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, habiendo coordinado diferentes monografías y diferentes trabajos relacionados con la formación inicial y permanente del profesorado. Finalmente, ha participado en la organización de los numerosos *Congresos Internacionales de Formación del Profesorado* promovidos por la Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP).





Separación sin angustia

Separation without anguish

Gabriela Guzmán

El presente trabajo es una experiencia realizada con un grupo de niños y sus mamás donde se vivió el proceso de separación mamá-niño de forma paulatina. Se orientó a las madres sobre el desarrollo afectivo del niño y se trabajó desde el enfoque de la Práctica Psicomotriz, de esta manera la díada mamá-niño experimentaron diferentes procesos en las sesiones de psicomotricidad que ayudaron a que el niño decidiera separarse de su fuente de seguridad (mamá) para aventurarse a descubrir por medio del juego el mundo que le rodea.

Esta experiencia se llevó a cabo con niños de 12 meses a 30 meses de edad en compañía de sus mamás en el Centro Integral de Crecimiento Infantil La Casa Azul ubicado en Puerto Vallarta, Jalisco, México.

El equipo profesional que lleva a cabo dicha experiencia esta formado por una educadora, una especialista en primera infancia, una psicóloga y por mí, que me especialicé en psicomotricidad.

Por lo general cuando un niño asiste por primera vez a una institución educativa es la madre quien se separa del niño y esta separación a la mayoría les puede causar angustia que el niño manifiesta con llanto, con no querer separarse de la mamá y no querer ir a la «escuelita». O bien, se presentan algunas alteraciones en el comportamiento de los niños (fuera de la escuela) como no dormir toda la noche cuando ya lo hacían, no querer dormir solos, inquietarse cuando la madre realiza alguna actividad fuera de su campo visual y no separarse de la mamá en reuniones o lugares públicos. La madre en varios casos también experimenta angustia al separarse de su hijo y se la transmite a éste la mayoría de las veces de forma inconsciente.

Esta experiencia trata de llevar a cabo el proceso de separación (mamá-niño) de manera paulatina y de lograr que sea el niño quien decida separarse de su fuente de seguridad (mamá) y no al contrario.

DESARROLLO AFECTIVO Y PROCESO DE SEPARACIÓN

La madre y el bebé viven una simbiosis donde se establecen lazos afectivos significativos y estabilidad emocional para la vida futura del niño. La madre representa para el bebé una fuente de seguridad. A partir de esa unión tan estrecha entre bebé-mamá, el primero tendrá las herramientas necesarias para separarse de su fuente de seguridad. Los niños que van por primera vez a una institución educativa (maternal o kinder) necesitan (y las mamás también) vivir un ambiente seguro donde se les facilite una separación sana, donde ninguno entre en angustia.

A partir de mi experiencia de 20 años como profesora de educación preescolar estoy convencida que la mayoría de los niños pequeños experimentan angustia durante los primeros contactos en la escuela por el hecho de separarse de su fuente de seguridad, o sea, su madre. Y estoy segura que esta experiencia vivida de forma no placentera repercute en su desarrollo posterior. Por lo tanto pienso que sería mejor tanto para el niño como para la madre vivir este proceso de forma paulatina y segura para ambos y que sea el niño quien decida separarse de su fuente de seguridad y no a la inversa. Para sustentar esta idea es necesario dar las bases teóricas, fundamentarla en la teoría psicoanalítica, ya que partimos del desarrollo afectivo del niño.

A continuación describiré de manera simplificada el proceso de separación o individuación del niño. Durante el embarazo la mamá y el bebé viven una fusión biológica, el bebé sin ningún esfuerzo se alimenta de su madre, está con la temperatura adecuada, etc. El bebé al nacer da el primer paso de lo que será su independencia, pero todavía tiene que recorrer un largo camino. Los primeros días o semanas entre la mamá y el bebé se establece una relación afectiva, todavía existe una fusión entre los dos, que es natural y normal. La madre atiende de manera inmediata las demandas de su hijo, es mas en ocasiones parece que le «adivina» y se adelanta a sus demandas. Es aquí donde se establece el diálogo tónico emocional (Wallon) que es el preludio de la comunicación.

El bebé al principio responde a estímulos y poco a poco se va dando cuenta que sus actos provocan en los adultos, sobre todo en la madre, una respuesta, ya que es ésta la que da significado a las expresiones del bebé. Así pues la «mueca» se convierte en sonrisa y el bebé con tal de tener la atención de la madre repetirá esta acción o cualquier otra para conseguir la atención de su fuente de seguridad, su madre. En este sentido, las significaciones provienen del exterior, del entorno materno. Las emociones surgen a partir de la relación con la madre (adulto que hace la función materna). Estas experiencias que tiene el bebé con el entorno materno se quedan gravadas a nivel inconsciente y corporal.

En un principio el bebé no reconoce un exterior de un interior, es decir no se ve ni se siente diferenciado de lo externo, como por ejemplo de su madre, vive una fusión total. Poco a poco la madre empezará a frustrar al bebé, y esto es necesario para su desarrollo. Cuando la mamá no responde de forma inmediata al bebé y lo hace esperar, que es necesario como ya había mencionado, éste por el hecho de haber vivido ya una relación significativa con la madre, le quedaron gravadas las experiencias y puede atenuar él solo la angustia producida por la ausencia de la madre o por la falta de satisfacción que esta le da, por medio de lo que Winnicott llama espacio y objeto transicional.

El objeto transicional nos manifiesta las primeras representaciones que tiene el niño a nivel inconsciente.

Cuando un niño elige algún objeto (blando) o una técnica como el canturreo para calmarse mientras espera la satisfacción, esta en un espacio transicional, es decir, pasa de un estado de fusión a un estado de relación. Este hecho marca el comienzo de una relación con el mundo. Winnicott en su libro «Conozca a su niño» nos dice al respecto:

«Todo esto tiene lugar al mismo tiempo que surge un sentimiento de seguridad y una relación del niño con una persona determinada. Constituyen pruebas de que el

desarrollo emocional del niño es sano y de que comienzan a formarse recuerdos de relaciones. Estos recuerdos pueden volver a utilizarse en esta nueva relación con el objeto. No es el objeto mismo, desde luego, lo que marca la transición; el objeto representa la transición del niño de un estado de fusión con la madre a un estado de relación con la madre como algo exterior y distinto a él.»

«En condiciones de salud, hay una evolución desde el fenómeno de transición, y el uso de objetos, hasta la plena capacidad para el juego. El juego es sumamente importante para todos los niños y la capacidad de jugar constituye un signo de salud en el desarrollo emocional... Los objetos transicionales por sí solos se van desvaneciendo, se convierten en el grupo de fenómenos que se van ampliando hasta constituir todo el dominio del juego infantil y de las actividades y los intereses culturales.»

Es necesario la frustración para que surjan las primeras representaciones. El objeto transicional apacigua la angustia causada por la ausencia de la fuente de seguridad y el niño entonces puede crear.

Quiero diferenciar frustración de represión. La represión no da alternativas, no da salidas, ésta puede crear angustia.

Angustia etimológicamente viene del latín y quiere decir angostura, dificultad. Temor opresivo, aprieto, dolor, sufrimiento, ansiedad, sofoco, sensación de opresión. A raíz de la angustia el niño puede llegar a somatizar.

En todo este proceso de diferenciación o separación del bebé con su madre son necesarios tres factores como organizadores de la personalidad:

1. Sonrisa. Brindada al niño por parte del adulto, como signo de aprobación, aceptación y reconocimiento. Esta actitud del adulto le crea al niño confianza en sí mismo y cuando un pequeño experimenta confianza, se atreve; es decir, se arriesga a hacer cosas nuevas y esto implica separarse de su fuente de seguridad para ser el mismo y atreverse a hacer, que sería el segundo organizador de la personalidad.
2. Separación. Lleva hacia la autonomía. Cuando un niño se separa, puede ser el mismo y se vive diferenciado del otro («yo» diferente del «no yo») El niño es capaz de descubrir su propia identidad a través de las relaciones que establece con los otros, los objetos, el espacio y el tiempo.
3. «No». Cuando un niño se atreve a decir «NO» está afirmando su identidad y es un paso para ser un individuo único. Se reafirma a sí mismo.

SESIONES DE PSICOMOTRICIDAD

Las sesiones duran una hora y están basadas en la Práctica Psicomotriz Educativa propuesta por Bernard Aucouturier, que la define como una práctica que potencia la expresividad psicomotriz del niño, con el fin de desarrollarla hacia la comunicación, la creación y la formación del pensamiento operatorio, facilitando así el proceso madurativo del infante y su adaptación armónica a su medio a partir de su propia identidad.

Partimos de la base que el niño descubre y conoce el mundo a través de su expresividad psicomotriz, es decir, a través de las relaciones que establece con su entorno material y humano. Gracias a su expresividad psicomotriz el niño se conoce a sí mismo y adquiere identidad al tener relaciones y diferenciarse de los otros.

Josep Rota define expresividad psicomotriz de la siguiente manera: «es la forma como el niño se manifiesta y se relaciona con el mundo que le rodea: las relaciones que establece con el espacio, con el tiempo, con los objetos, con los otros y consigo mismo».

Durante las sesiones de psicomotricidad se orienta a cada mamá sobre los juegos de su hijo/a y sobre ella misma: postura, lenguajes, participación.

De las siete fases de intervención: maternaje, seguridad profunda, juegos pre-simbólicos o arcaicos, sensorimotricidad, juegos simbólicos, juegos de precisión y representación, se enfatizan las tres primeras, ya que los pequeños al tener entre 1 y 2 años y medio se encuentran en el proceso de separación y de la construcción de su identidad. Sin olvidar que la fase de sensorimotricidad se encuentra presente en todo momento.

A las mamás se les invita a participar y se les orienta durante la sesión de psicomotricidad a partir de la observación que hacemos de la relación mamá-hijo/a. Es importante mencionar que en ocasiones asistieron algunos papás con los que se siguió el mismo procedimiento. Con algunas mamás fue necesario modelarles cómo participar con su hijo, siendo en 2 casos específicos una tarea continua durante las primeras sesiones: una por aprehensión excesiva y la otra, al extremo opuesto, un desapego total, necesidad en ambos casos de la madre.

Los niños se divertían junto con los adultos y las mamás comprendieron la importancia de los juegos tan sencillos como esconderse con una tela, pasar por un túnel, mecerlos sobre una tela, rodar por el cilindro, balancearlos sobre la pelota, armar torres con cojines para ser derrumbadas por sus hijos, arrastrarlos sobre una tela, etc. Paulatinamente a las mamás que les costaba más trabajo separarse de sus hijos, observaron que los mismos niños se aventuraban a hacer cosas que antes no hacían, como interactuar con otros niños, desplazarse solos por toda la sala, hacer torres de cubos. El hecho que los niños decidieran separarse de la mamá para jugar ayudó al adulto a tomar distancia y dejar hacer al niño su propio recorrido. Por otro lado, con las mamás ansiosas de que su hijo sea independiente lo antes posible y «empujarlo» a hacer las cosas, sin que el niño lo desee, nos vimos en la necesidad de apoyar a la mamá para que controlara esa ansia y se detuviera a vivir el proceso de forma mas pausada.

ETAPAS DE LA EXPERIENCIA

El trabajo que se llevo a cabo con los niños y sus mamás se desarrolló en tres etapas: 1ª. Implicación completa de las mamás, 2ª. Las mamás participan en las sesiones de práctica psicomotriz y en otras actividades únicamente observan y 3ª. Los niños se quedan en el centro sin sus mamás. A continuación explico cada etapa.

1ª. Etapa

Se comenzó trabajando con las díadas con una frecuencia de dos veces a la semana en las sesiones de práctica Psicomotriz, aproximadamente alrededor de 3 meses. En esta primera etapa las mamás (y también algunos papás que asistieron) se involucraban absolutamente en las sesiones. Con algunas mamás fue necesario dar algunas indicaciones precisas para que participaran activamente con sus hijos. En cada sesión se realizaban actividades específicas para que mamás y bebés compartieran por medio del juego diversas experiencias de apego y desapego. Se creo un

clima de confianza y seguridad para que los niños permitieran ser asistidos por otro adulto diferente a su mamá.

A las mamás se les orienta sobre el desarrollo afectivo del niño y el proceso de independencia de sus hijos. Asisten a unas pláticas y se les da información por escrito. En una entrevista individual se les retroalimenta acerca de la interacción madre-hijo observada en las sesiones de práctica psicomotriz..

2ª. Etapa

Después de un periodo de tiempo (diferente para cada díada) de asistir únicamente a las sesiones de práctica psicomotriz, se incrementa el tiempo en el centro realizando otras actividades, donde la mamá observa sin participar activamente.

La madre permanecerá en el centro el tiempo necesario y según lo indique el especialista. La madre seguirá las indicaciones que se le dan.

Indicaciones para mamás:

Los niños y niñas al llegar a un nuevo ambiente (el escolar) necesitan de un periodo de adaptación, por lo que invitamos a las mamás a permanecer en el centro con sus hijos para que los apoyen y les transmitan seguridad y confianza. Las primeras semanas se recomienda que sus hijos asistan en un horario reducido, que sería de 9:00 a 11:00 a.m. Los días con horario reducido las mamás pueden quedarse todo el tiempo acompañando a su hijo/a, tantos días como sean necesarios para el proceso individual de cada niño/a.

Paulatinamente el horario se ira aumentando y esto será en base a la adaptación y proceso de separación que cada pareja (niño-mamá) vaya estableciendo. Pedimos a las mamás o adultos acompañantes que sean pacientes y que recuerden que este proceso es diferente en cada niño.

Es importante que mientras no estemos dentro de la sala de psicomotricidad, las mamás o adultos acompañantes sigan las indicaciones que a continuación se mencionan para que faciliten el proceso de adaptación:

- Al entrar o salir de la Casa Azul o de un ambiente, procura hacerlo de la manera más silenciosa y ordenada que puedas para evitar llamar la atención de tu hijo o de cualquier otro niño.
- Permanece sentada en el espacio que se te indique durante todo el tiempo de actividad de tu hijo, en silencio y observando.
- Observa sin juzgar lo que tu hijo u otro niño hace.
- Tu hijo/a puede pasar libremente de un espacio a otro.
- Tu no puedes participar en las actividades (a menos que se te indique lo contrario) desde tu lugar puedes alentar a tu hijo/a y aprobar sus acciones con la mirada, gestos o una palabra.
- Si tu hijo te dice que lo acompañes le dirás claramente y en voz baja: «Yo no puedo ir, si tu quieres puedes hacerlo» y le sonríes. Cuantas veces sea necesario.
- Si tu hijo/a permanece a tu lado o incluso se sentara en tus piernas déjalo más no lo abras para permitirle que baje cuando quiera, ponlo de cara a las

actividades que se están realizando, permítele estar el tiempo que necesite, no lo presiones. Y recuerda, todos los niños son diferentes y tienen sus propios tiempos.

- Si tu hijo/a tiene alguna necesidad (ir al baño, cambio de pañal, sed, etc.) deja que la maestra lo atienda. Recuerda que tú debes permanecer en tu lugar.

Consejos para que la mamá ayude a su hijo/a en el proceso de la separación:

- Siempre que la mamá se ausente despedirse del niño y no «desaparezca» para evitar que se angustie y favorecer el proceso de separación.
- Juegos de aparecer/desaparecer.
- Que la mamá haga partícipe al niño de la elección de la escuela.
- Realizar varias visitas a la escuela elegida antes del inicio de clases.
- En casa platicar con entusiasmo las actividades que realizará el niño en la escuela (actividades que tengan un sentido para el niño, que le gusten). Si ve contenta y entusiasmada a la mamá, le transmitirá su optimismo, confianza y seguridad.

3ª. Etapa

Cuando ambos (mamá-niño) están preparados, se acorta el tiempo que la mamá pasa en el centro dejando al hijo un periodo de tiempo únicamente con los profesionales. El niño se queda en el centro sin la mamá en horario reducido, por lo general son 2 horas diarias. Paulatinamente se aumenta el tiempo de estancia del niño en el centro hasta llegar a las 4 horas diarias.

Se mantiene una relación cercana con los padres para mantenerlos informados sobre el comportamiento de sus hijos, a la vez que se realiza un seguimiento del desarrollo de cada niño por parte del equipo profesional.

Actitud del equipo profesional:

- Tranquilo, confiado que los niños lograrán separarse de su mamá.
- Respetar el proceso de cada niño, c/u se separa a su debido tiempo.
- Tener preparadas diversas actividades atractivas.
- Observar a todos los niños, incluso los que permanecen con sus mamás.
- Invitar a los niños que permanecen con la mamá.
- Apoyar a las mamás.
- Si es conveniente dar alguna indicación a la mamá.
- Hablar en tono bajo al dar alguna indicación a la mamá.
- Estar atenta al proceso de cada pareja niño-mamá.

Acomodo del ambiente fuera de la sala de psicomotricidad:

- Delimitar el área de las mamás.

- Sillas suficientes (o bancas) para que cada mamá tenga un lugar donde sentarse y acomodadas las sillas previamente.
- Materiales atractivos para los niños.

CONCLUSIONES:

Cada díada (mamá-niño) lleva a cabo un proceso de separación singular, es diferente el tiempo que le toma a cada una realizar el proceso y se vive de manera particular. Por ejemplo observamos durante la primer etapa, donde las mamás y niños asisten exclusivamente a las sesiones de psicomotricidad, que algunos niños se aventuraban por la sala a experimentar diferentes juegos y de vez en vez se acercaban a su mamá, en cambio otros no hacían ningún recorrido si no estaban acompañados de su fuente de seguridad. Otro niño durante las primeras sesiones participó exclusivamente con la mirada y tuvimos que calmar a la mamá en su ansia de querer que hiciera «cosas» su hijo. En próximas sesiones este niño sin dificultad alguna pasaba por todos los recorridos en compañía de su mamá y posteriormente lo hizo solo.

En la segunda etapa fue muy notorio el cambio de comportamiento entre los niños, a diferencia de la primera etapa que permanecieron con mas atención hacia la mamá, ahora se buscan entre sí, comparten espacios de juego, se interesan por lo que hace el otro y observamos una acción de suma importancia en el desarrollo del niño: la imitación.

También en esta etapa los profesionales pasamos a ser fuente de seguridad para los niños, manifestándose esto al dirigirse los niños hacia nosotras cuando se les presenta alguna dificultad o para demandar algo. Las mamás se mostraron contentas al observar a sus hijos más independientes respecto a ellas y más activos en juegos con otros niños.

Durante la tercera etapa los niños se quedan en el centro sin sus mamás sin ningún problema. Quiero enfatizar que a cada niño le toma un tiempo diferente pasar por dichas etapas, por lo que actualmente contamos con niños en la 2ª. y 3ª. etapas.

Para concluir quiero finalizar con tres reflexiones respecto a la idea de llevar a cabo el proceso de separación de forma paulatina, respetando las necesidades e intereses de los niños desde un abordaje lúdico:

- Es necesario crear espacios para niños pequeños en compañía de sus mamás, para que ambos sean guiados por profesionales, ya que durante los dos primeros años de vida, el niño necesita estar cerca de su fuente de seguridad para posteriormente ser una persona independiente, creativa y segura.
- Orientar a las madres sobre el desarrollo armónico del niño y mostrarles la importancia de diversos juegos y actividades sencillas que le ayudan al niño a vivir este proceso de irse convirtiendo en persona separada de su madre.
- En cuanto a los profesionales, debemos estar abiertos a las necesidades lúdicas de los niños y crear las actividades de acuerdo a éstas. Estar atentos a sus intereses, a su desarrollo individual y responder de forma cualificada desde un enfoque lúdico. La práctica psicomotriz nos ofrece un marco claro y una manera muy particular de intervenir positivamente para facilitar un desarrollo armónico en el niño.

BIBLIOGRAFÍA:

- Arnaiz Sánchez, Pilar. (1988). *Fundamentación de la Práctica Psicomotriz en B. Aucouturier*. Madrid: Seco-Olea.
- Arnaiz, P. y Lozano, J. (1996). *Proyecto curricular para la diversidad. Psicomotricidad y lectoescritura*. Madrid: C.C.S.
- Aucouturier, Bernard; Darrault, I. y Empinet, J.L. (1985). *La Práctica psicomotriz. Reeducción y Terapia*. Barcelona: Científico-Médica.
- Lapierre, André, y Aucouturier, Bernard. (1977). *Simbología del movimiento*. Barcelona: Científico-Médica.
- Lapierre, André. (1984). *Educación psicomotriz en la escuela maternal*. Barcelona: Científico-Médica.
- Lapierre, André y Anne. (1997, 6ªed.). *El adulto frente al niño de 0 a 3 años*. Madrid: Cie-Dossat.
- Rota, Josep. (1996). Marco específico de la práctica psicomotriz. En *Entre Líneas, revista especializada en psicomotricidad*. No. 0, pág. 6-8. Barcelona
- Winnicott, D.W. (1996, 5ª ed.). *Realidad y Juego*. Barcelona: Gedisa.
- Zapata, Oscar. (1991). *La Psicomotricidad y el niño*. Etapa maternal y preescolar. México: Trillas.

RESUMEN:

Este texto relata una experiencia realizada con un grupo de niños y sus madres donde se vivió el proceso de separación de forma paulatina. Se orientó a las madres sobre el desarrollo afectivo del niño y se trabajó desde el enfoque de la Práctica Psicomotriz, de esta manera la díada madre-niño experimentó diferentes procesos en las sesiones de psicomotricidad que ayudaron a que el niño decidiera separarse de su fuente de seguridad (mamá) para aventurarse a descubrir por medio del juego el mundo que le rodea. El objetivo era lograr que sea el niño quien decida separarse de su fuente de seguridad (mamá) y no al contrario.

PALABRAS CLAVE:

Separación, angustia, relación madre-hijo, práctica psicomotriz

ABSTRACT:

This text relates an experience carried out with a group of children and their mothers where they lived the process of separation in a gradual way. It was guided the mothers on the child's affective development and it was worked from the approach of Psychomotor Practice, this way the couple mother-boy experienced different processes in the psychomotricity sessions that they helped to that the child decided to separate his or her source of security (mom) to venture to discover by means of the game the world that surrounds him/her. The objective was to achieve that was the child who decides to separate their source of security (mom) and not otherwise.

WORDS KEY:

Separation, anguish, relationship mother-baby, psychomotor practice.

DATOS DE LA AUTORA:

Gabriela Guzmán es Educadora, Pedagoga y Psicomotricista. Puerto Vallarta, Jalisco, México.



Psicomotricidad y mediación cognitiva

Psychomotricity and cognitive mediation

Marcela Hernández Lechuga

El propósito de este artículo es unir dos metodologías, que son parte de mi formación académica y que estoy uniendo en mi quehacer profesional. El texto irá explicando cada una de las metodologías, y/o conceptos, por separadas, para luego darle la unión de una manera más gráfica y práctica.

Introducción

Desde hace mucho tiempo que tengo la inquietud de relacionar dos formaciones importantes como: *la psicomotricidad* y *la mediación cognitiva*. Son dos formaciones que me han ayudado a plantear la importancia del movimiento y del pensamiento como la manera de responder el ser humano a los estímulos que percibe del medio externo.

En Chile, la importancia del movimiento es vista desde una óptica relacionada sólo con la actividad física-deportivista, y la verdad es que poco se hace en la práctica. Los índices de sedentarismo, obesidad infantil y la cuestionada calidad de la educación demuestran que como profesionales hemos hecho muy o como profesionales aún es insuficiente el abordaje respecto al movimiento y darle a este un rol importante en la formación académica a todos los niveles.

El camino para entender la importancia del movimiento y el pensamiento en primer momento es la psicomotricidad. Al regresar a Chile, una vez culminada mi formación como psicomotricista en España, comencé a trabajar en el primer colegio que aceptó mi proyecto, una sala de psicomotricidad, y esto fue porque el colegio ocupaba la metodología de Feuerstein y la directora consideró que ambas metodologías se parecían o que eran complementarias. Desde ese momento comencé a formarme en la Experiencia de Aprendizaje Mediado, o sea, la Mediación Cognitiva.

Mi primera formación en este tema fue en el año 1998 con Sonia Fuentes en el instituto CEAME y con ella comenzamos a plantear esta unión de metodologías, y después de 7 años, la estoy concretando con su guía y ayuda. Ella formó un centro en la Universidad Central, en el cual ahora atiendo niños y niñas en el área de psicomotricidad y evaluaciones psicomotoras.

La Mediación Cognitiva es un método creado por R. Feuerstein, en Chile se trabaja desde el año 1985. Son tres las instituciones acreditadas y autorizadas a capacitar en su teoría. En este momento me estoy formando en profundidad en esta teoría, basada en la modificabilidad cognitiva para enfrentar de mejor manera el proceso de aprendizaje. Feuerstein propone términos importante que incluso son un nuevo paradigma educativo: Mapa Cognitivo, Mediación, Evaluación Dinámica y Experiencia de Aprendizaje Mediado, que son los que iré desarrollando más adelante.

Mi objetivo e intención como Psicomotricista y Mediadora es:

- Que los niños y niñas le den sentido a su proceso de aprendizaje, que comprendan el por qué y cómo aprenden y para que les servirá ahora y en el futuro. Así toman conciencia de sus propios procesos mentales y que requisitos (funciones cognitivas) necesitan para que estos den respuestas adaptadas a los requerimientos y desafíos que el medio le propone constantemente. Estos requisitos son resultados de la historia y del desarrollo integral de los niños y niñas. De ahí la importancia nuestra como profesionales.
- Por otro lado es poder estimular, escuchar y acompañar este proceso de aprendizaje para que se desarrolle de la manera más adaptada y económica de energía posible. Es por esto que en la sala de psicomotricidad no siempre empleo la mediación, sino que solo en los momentos en que las respuestas a mis desafíos o los de los pares o material no sea tan adaptada, mediando para que así los niños o niñas modifiquen su respuesta motora, gráfica o lingüística, desde su pensamiento y su emoción.

Psicomotricidad

La psicomotricidad en Chile tiene una historia reciente. Somos pocos lo que estamos trabajando para que esto comience a ser una disciplina reconocida y respetada como una formación de pre-grado o de post-grado.

Durante el año 2005 como directora de CICEP, dirigí un diplomado de psicomotricidad, en el cual ya insertamos la palabra Mediación en el concepto de Psicomotricidad y se le dedicó un módulo al Rol Mediador del Psicomotricista:

«La Psicomotricidad es una disciplina que promueve el desarrollo integral de los niños y niñas y que considera los diferentes aspectos de la persona: cognitivo, motor, psicológico, social y afectivo, alcanzando un balance psicomotor necesario para aprendizajes significativos.

El eje central de la práctica psicomotriz es la expresión del juego espontáneo y evolutivo, con un espacio y un encuadre específico, que potencia las competencias de los niños y niñas que tienen como instrumento de expresión su expresión corpórea.

La metodología utilizada es la mediación y disponibilidad del psicomotricista a favor de la actitud corporal y expresión simbólica que genera el juego libre de los niños y niñas». (Diplomado, CICEP, 2005)

Además, durante este año, he capacitado en un Proyecto de Espacios de Psicomotricidad a 9 jardines infantiles de la comuna San Joaquín, en el barrio La Legua, considerado el barrio más peligroso y el primer geto de Chile. En la planificación y puesta en marcha de este proyecto está incluida la Mediación y la Modificabilidad

Cognitiva, a través de la relación del juego de los niños/as con las bases curriculares de Educación de Párvulos. La experiencia ha sido gratificantes para las técnicas y para mi, porque ellas nunca habían vivenciado una capacitación en la cual se les mediara y pudieran tomar conciencia de sus propios procesos, lo que genero un cambio inmediato en la percepción que tienen del aprendizaje de los niños/as. Esto es importante para ellas, pese al poco tiempo que duró la capacitación.

Dentro de mi trabajo como Psicomotricista evalué el Perfil Psicomotor de los niños y niñas para ver el punto de partida de trabajo con ellos. Este es otro de los puntos de unión entre estas dos metodologías: La evaluación a través de la Batería de Observación Psicomotora de Vitor Da Fonseca, que se basa en el modelo neurológico de Luria, el mismo modelo neurológico que ocupa Feuerstein para describir su Mapa Cognitivo.

Batería de Observación Psicomotriz

La batería de observación psicomotriz, de Vitor da Fonseca, la utilizo desde el año 1997 porque necesitábamos entender porque niños/as que no tenían ningún trastorno específico tenían un rendimiento escolar deficiente. Este trabajo comenzó en el primer colegio que implemente un Proyecto de Psicomotricidad, la cual comenzó a tener un rol fundamental y en donde su directora creyó en mi proyecto. Gracias a ella fue la utilización de la Batería, ya que quería tener una evaluación distinta en que se vieran evidencias y no faltas de los niños/as. Además, este colegio se basaba en la metodología de Feuerstein y al tener la convicción de que tenían mucho en común, comencé a capacitarme. Durante la capacitación fui uniendo ambas cosas, la evaluación psicomotriz y la evaluación dinámica de Feuerstein.

Ambas tienen el Modelo Neurológico de Luria como marco teórico, pero una estudia las evidencias motoras del acto mental y la otra estudia las funciones cognitivas que tienen de requisitos el niños y niñas para la utilización óptima de las operaciones mentales.

Fue así que la batería, después de un tiempo, comenzó a ser fundamental en la mirada que yo tenía del comportamiento y motricidad de los niños, su aprendizaje y la historia que influía en la calidad y eficacia de movimiento.

El objetivo de la Batería psicomotriz es detectar si el niño o la niña tienen trastornos de aprendizaje o si tiene facilidades de aprendizaje.

Evalúa los 7 parámetros psicomotores planteados en el Modelo de Luria: tono, equilibrio, lateralidad, noción del cuerpo, estructura espacio-tiempo, praxia global y praxia fina.

El perfil psicomotor nos da como resultado la integración psicomotora de los niños/as y su relación con su potencial de aprendizaje, lo que la convierte en un instrumento de apoyo para detectar las deficiencias psicomotoras que están presentes en los trastornos del aprendizaje y siendo lo más importante que se aprecia desarrollo psicomotor que presentan los niños/as..

Con la Batería, estamos realizando un fuerte proyecto de capacitación en el Ministerio de Educación, en conjunto con la Unidad Nacional de Deporte y Tiempo libre, unidad que tiene la intención de difundir actividad física no deportiva a nivel de párvulos. Se creo un proyecto, coordinado por la Educadora de párvulos y Terapeuta Corporal Margarita Lira, llamado *Experiencias de aprendizajes sobre corporali-*

dad y movimiento, que consiste en un Manual de Psicomotricidad cuya aplicación estará a cargo de las educadoras de párvulos de comunas de Santiago y otras ciudades de Chile. Para esto se capacitarán alrededor de 500 educadoras de párvulos durante 3 años. Dentro de este proyecto está inserta la Batería de Observación Psicomotora, como instrumento evaluador, lo cual permitirá ver el impacto del proyecto en el desarrollo cognitivo y psicomotor de los niños y niñas. Además, los datos obtenidos de la evaluación se están registrando, comenzando así una investigación que a partir de Marzo ya se formaliza y oficializa a nivel del ministerio de educación.

De esta manera podemos verificar el Nivel de integración psicomotora de los niños y niñas que se materializará en su Potencial de Aprendizaje, con lo que puedo, en conjunto con el ministerio, investigar sobre la calidad de pensamiento con la que los niños pasan a 1º básico para enfrentar el proceso de lectoescritura y aprendizaje de las matemáticas.

Es en este proyecto (*Experiencias de aprendizajes sobre corporalidad y movimiento*) donde he integrado los siguientes aspectos:

- Bases curriculares de párvulos.
- Factores psicomotores.
- Operaciones mentales.

El modelo de Luria (1973-1980) estudia el comportamiento humano, la actividad mental humana y la actividad psicológica que está detrás de esta. Uno de sus objetivos es entender y poder analizar la estructura final de la actividad mental, que se evidencia en la motricidad humana, en su lenguaje y el grafismo. Para este estudio se toman en cuenta diferentes componentes, entre ellos la Filo y Ontogénesis.

El estudia el comportamiento no como una actividad cortical aislada, sino como una interrelación entre diferentes estructuras que se interconectan y que influyen una en la otra, como una red de circuitos motores, sensitivos perceptivos, que los justifica la plasticidad neuronal o cerebral (Dr. Daniel Paluffo, INDESCO, formación en desarrollo del pensamiento, 2006).

Luria toma el acto mental y lo estudia desde las estructuras cerebrales que tienen que ver con sus diferentes etapas, sus funciones y los factores psicomotores que en el participan.

Es por esto que las praxias, expresión corporal o la motricidad, son la evidencia de este acto mental, dependen de la percepción de la información y del proceso de ésta, nosotros como educadores, mediadores o psicomotricistas tenemos la obligación de escuchar y entender nuestro proceso para así poder entender y aceptar las diferentes respuestas que nos dan los niños y niñas.

Unidad funcional	Factores psicomotores
<i>1ª Unidad</i> <i>Percepción de la información.</i> <i>Integración sensorial de la información.</i> Regulación tónica de alerta y de los estados mentales: sueño, atención. Selección de la información, regulación y activación. Vigilancia-tonicidad. Facilidad-inhibición. Modulación neurotónica. Integración inter-sensorial.	Tonicidad Equilibrio
<i>2ª Unidad</i> <i>Pensar, pensamiento.</i> Recepción, análisis, y almacenamiento de la información. Recepción, análisis y síntesis sensorial. Organización espacial y temporal. Simbolización esquemática. Decodificación y codificación. Procesamiento y almacenamiento. Elaboración gnósica.	Lateralidad Noción del cuerpo Estructuración espacio-temporal
<i>3ª Unidad</i> <i>Actuar, acción, expresión.</i> Programación, regulación y verificación de la actividad: intenciones. Planificación motora. Elaboración práxica. Ejecución. Corrección. Secuenciación de las operaciones mentales o cognoscitivas.	Praxia global Praxia fina (Da Fonseca, 1998, 108)

Luria dividió las estructuras funcionales a cargo de las diferentes etapas del acto mental en 3 unidades funcionales de la siguiente manera:

Al estudiar durante mucho tiempo este modelo puedo decir algunas cosas de el:

- Es un apoyo para un cambio de paradigma de la educación, ya que es aquí donde se demuestra que la motricidad depende de un proceso mental de la mano con la emoción que es absolutamente personal y que como mediadores podemos y debemos acompañar, intervenir y mediar para que sea consciente y adaptado a las necesidades del medio.
- Deja atrás el modelo de profesor «*mostrador, modelo motor, ejecutor de destrezas*» que aún existen en nuestro medio profesional.
- La preparación profesional que debemos tener para poder mediar el proceso cognitivo de las personas. No es fácil y necesita que formemos para que al entender nuestro proceso y nuestra motricidad podamos entender la de los otros.
- También me queda claro que el movimiento y la motricidad, o la expresión corporal, están absolutamente relacionadas con la emoción y con el pensamiento y que somos seres integrales.

- Es desde aquí que comienzo a relacionar y fundamentar el movimiento, la motricidad y la expresión corporal con el aprendizaje, entendiendo que a las respuestas adaptadas a los requerimientos del medio se accede solo desde el movimiento, incluso desde el embarazo. No olvidando que este movimiento va cargado de la historia y de la emocionalidad de quien se mueve. Por esto no debemos olvidar que los profesionales también nos movemos cargados de emocionalidad e historia, por lo que necesitamos una constante formación.

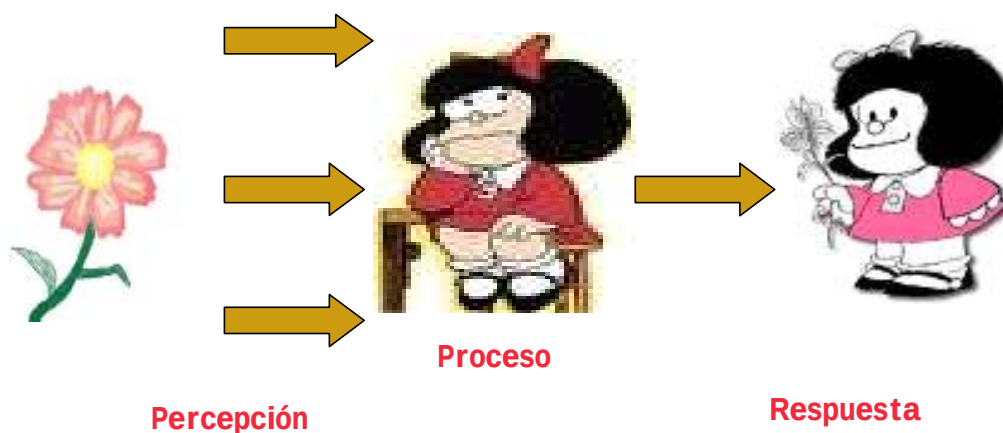
Mediación y psicomotricidad

Lo que me llevó a España a formarme como psicomotricista fue que el tema me cautivo, me desafío y yo respondí a ese desafío con la formación, la práctica y la constante capacitación y formación. Fue en la universidad mientras estudiaba Educación física que la palabra psicomotricidad hizo su aparición.

La mediación fue otro desafío, todos hablan de mediación en el colegio donde yo trabajaba y comencé a responder nuevamente a este desafío. En esta constante formación fue Sonia Fuentes la que me condujo a este nuevo desafío de unir las dos formaciones que ahora presento.

Lo que quiero decir con esto, es que el ambiente en que me muevo siempre me ha propuesto desafíos y de la mejor manera que me permiten mis capacidades, he ido preparándome para dar respuesta a estos desafíos, respuesta con significado valórico, entregado por mi entorno cultural, familiar y social.

En el siguiente cuadro lo grafico:



El medio, la sociedad, nuestro mundo tienen que ser ambientes activos y modificantes, que nos desafíen en cada momento y nosotros responder de manera lógica y adaptada a estos desafíos. Como mediadores no podemos interferir en los estímulos porque caeríamos en la sobreprotección y limitaríamos la capacidad de los niños y niñas para solucionar los problemas y desafíos que se les plantea.

Se media cuando el niño o niña puede responder de esta manera y al mediar se logra que la persona se modifique, o modifique su respuesta tomando conciencia del proceso que realiza para hacerlo. Se le crea a la persona la necesidad de aprender y por esto es importante estimular a través de la cultura del entorno, de no sobreproteger y desafiando para así crear la necesidad que me llevará a solucionar un problema. Cuando los niños o niñas juntan objetos: clasifican; cuando quieren

juntar dinero: suman: Cuando buscan bichos: están investigando y así un son fin de necesidades que lo llevan a aprender que son capaces de hacer y el proceso que los lleva a utilizar estas capacidades. Ellos siempre están tratando de solucionar sus desafíos con imaginación e ingenio, poniendo a prueba todo su ser para hacerlo.

Lo que se media son funciones cognitivas que se deben tener como requisito para que las operaciones mentales que se utilizan sean las que me lleven a esta respuesta adaptadas.

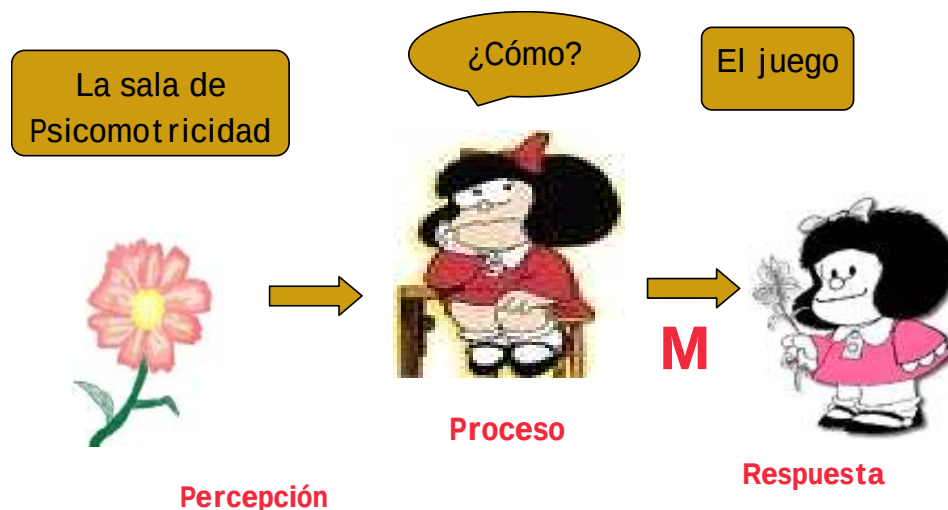
Las funciones cognitivas están divididas por acto mental y muchas tienen relación con la conducta, la emoción, el lenguaje, la motricidad, la postura, etc. Es decir, si no hay autocontrol corporal y emocional el pensamiento se ve afectado, por lo que la respuesta también.

Factores como la sobreprotección y la privación cultural, entre otros, provocan que la persona tenga pocos desafíos por lo que también ahí se provoca falta de respuestas por motivación o por que no es necesario.

El aprendizaje es uno de estos desafíos que el medio me propone, cuando la persona no puede aprender o no sabe como aprender, se necesita un mediador para facilitar este aprendizaje. Al mediar, los niños, niñas o adultos, se modifican, por lo que comienzan a dar respuestas a estos desafíos, lo que supone que como mediadores debemos estar emocional, corporal y culturalmente muy preparados para la diversidad de respuestas que pueden aparecer.

La sala de psicomotricidad es un espacio con un encuadre y con material no definido que desafía a los niños para ellos lo abordan emocionalmente a través de su corporalidad cargada de pensamiento e historia personal. Para esto los niños y niñas acceden a su pensamiento a través de la utilización de sus operaciones mentales como identificación, análisis, síntesis, evocación y desde ahí descentrarse y acceder a operaciones más elevadas.

Este es el aporte de la psicomotricidad desde el cuerpo: acceder a la inteligencia, al pensamiento; y el aporte de la mediación: desde los desafíos cognitivos potenciar las capacidades de los niños y niñas y adultos, idea que trato de reflejar en el siguiente cuadro:



Mapa Cognitivo	Requisitos Para desafíos cognitivos	Requisitos para jugar en la sala de psicomotricidad	Formación Personal Social			Comunicación		Relaciones con el medio Natural y Cultural		
			Autonomía	Identidad	Convivencia	Lenguaje Verbal	Lenguajes Artísticos	Seres vivos y sus formas de vida	Grupos humanos	Relaciones lógico-matemáticas
Operaciones mentales y factores psicomotores:										
Percepción de la información: Sensorialidad y percepción Identificación, comparación, análisis, síntesis, clasificación, codificación. Factores psicomotores: •Tonilidad •Equilibrio	Visión clara, Vocabulario Descripción Precisión Utilización de fuentes de información. Conservación de constantes Orientación espacial Control de la conducta	Control de la corporalidad Análisis del material. Control de la conducta Atención Necesidad de movimiento								
Proceso de la información: Pensamiento Decodificación, diferenciación, representación mental, transformación mental, razonamiento divergente e hipotético. Factores psicomotores: • Lateralidad • Nocion del cuerpo • Estructura Espacio temporal	Reconocimiento del problema Selección de la información Comparación Ampliación del campo mental Hacer relaciones Planificación Conducta sumativa Pensamiento hipotético Internalización Necesidad de buscar evidencia lógica	Creación Imaginación Experiencia previa Representación mental Evocación Necesidad de movimiento Movimiento mental Anticipación de movimiento Planificación de juego y movimiento								
Respuesta: Actuar Razonamiento transitivo, analógico, progresivo, lógico inferencial. Factores psicomotores: •Praxia global •Praxia fina	Expresión clara Proyección Desbloqueo Precisión Vocabulario Control de la impulsividad	Control de la corporalidad Juego Expresión corporal Desbloqueo corporal Creatividad								

El mediador será quien guíe, acompañe, escuche el proceso de los niños y niñas para así mediar en el momento necesario.

A nivel de trabajo planificado, he diseñado el siguiente cuadro para poder insertar ambas metodologías dentro de las bases curriculares de Educación parvularia y así poder hacer las capacitaciones con el ministerio de educación y con la comuna de san Joaquín. Al estudiar todos los aprendizajes esperados de las bases curriculares la psicomotricidad mediada contribuye al logro de muchos de ellos, alrededor de un 70%. El cuadro trata de resumir todos los aspectos en una sola instancia y así poder aclarar desde un punto de vista global la integridad del desarrollo infantil. En la primera columna resume y une el mapa cognitivo y los factores psicomotores. En la segunda y tercera columna resume los requisitos que se necesitan para que el mapa cognitivo funcione según sus características y el resto de las columnas resume los núcleos correspondientes a las bases curriculares de educación párvulos (www.mineduc.cl). Vale la pena aclarar que este cuadro es el primero y que desde aquí, se *modificará* a medida que se estudie más.



BIBLIOGRAFÍA:

Da Fonseca, V. (1998). *Manual de observación psicomotriz*. Barcelona. Editorial Inde

Fuentes, S. (2006). *Apuntes Diplomado desarrollo del pensamiento*. Santiago.

Hernández Lechuga, M. (2005). *Apuntes Diplomado en Psicomotricidad Educativa*. Santiago.

Mineduc. (2000). *Bases curriculares de educación de párvulos*. Santiago.

RESUMEN:

En el siguiente texto la autora tiene la intención de unir dos metodologías que son parte de su formación profesional: La psicomotricidad y la Mediación cognitiva. Ambas tienen mucho en común y constituyen dos herramientas fundamentales en el desarrollo integral de los niños y en el proceso de inserción en el medio escolar y social.

Actualmente, la autora, está trabajando en dos proyectos en donde ya habla de *Psicomotricidad mediada*, basada en autores como Lapierre, Aucouturier, Da Fonseca, Feuerstein y otros.

PALABRAS CLAVES:

Psicomotricidad, mediación, operaciones mentales, funciones cognitivas, formación continua, desafíos cognitivos, juego, estímulos ambientales, desarrollo infantil integral, evaluación psicomotriz, aprendizaje.

ABSTRACT:

In the following document, the author has the meaning to join two methodologies that are part of her professional training. Psicomotricity and cognitive mediation. Both have much in common and are essential tools for the Childs utter development and placing in their social and scholastic environment.

At present, the author, is working on two projects in which she already mentions Mediated Psicomotricity, based on authors such as: LA Pierre, Aucouturier, Da Fonseca, and Feuerstein, among others.

KEYWORDS:

Psicomotricity, mediation, mental operations, cognitive functions, permanent training, cognitive challenges, game, environmental stimuli, integrative infantile development, psychomotor assesment, learning.

DATOS DE LA AUTORA:

Marcela Hernández Lechuga, Profesora de Educación Física (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación) Psicomotricista formada en la Universidad de Barcelona. Especializada Modificabilidad cognitiva, Metodología de Feuerstein, INDESCO, Universidad central, 2006, Chile. Docente de las asignaturas de desarrollo psicomotor y psicomotricidad de las Universidad de Santiago, USACH y docente de la asignatura de Motricidad humana, U. Central. Directora de CICEP, Santiago.



Psicomotricidade relacional na escola: ação de cidadania e transformação social

Relational Psychomotricity in the school: action of citizenship and social transformation

José Leopoldo Vieira

Este artigo é resultado da palestra proferida no 4º Congresso Regional de Atención Temprana y Psicomotricidad, realizado em Montevideu, de 08 a 10 de setembro 2006, quando tive a honra e a satisfação de compartilhar experiências com vários profissionais da área de atuação da Psicomotricidade.

André Lapierre, eminente educador francês e criador da Psicomotricidade Relacional, confiou-me a responsabilidade de construir o percurso de implantação nos currículos das Escolas Públicas e Particulares do Brasil essa atividade, sedimentando os benefícios dessa prática por ele idealizada.

Abordar o tema «Ação de Cidadania e Transformação Social» reporta para minha história de transformação pessoal, principalmente, depois que conheci a Psicomotricidade Relacional. Na época eu me perguntava: pelo que me apaixonei? Por André Lapierre, um senhor que numa relação transferencial eu admirava na figura de pai? Por Anne Lapierre, uma jovem francesa de 30 e poucos anos? Pela Psicomotricidade Relacional que ainda não compreendia muito bem?

Penso que a princípio, por nenhum desses. A paixão se originou dos resultados que observei nas mudanças pessoais e nas atitudes profissionais, que resultaram na melhoria da qualidade de minha vida afetiva e emocional, passando a existir. Como não se apaixonar por algo que o devolve à vida?

Esse sentimento mobiliza ainda as ações atuais, incentivando-me a realizar concretamente atividades que sejam propícias à transformação não só pessoal do profissional da educação, mas, essencialmente, às mudanças sociais que se iniciam dentro da escola.

André Lapierre, há 40 anos, colocava que «Transformar a escola é, quem sabe, a longo prazo transformar a sociedade».

Dessa forma, «Psicomotricidade Relacional na escola: uma ação de cidadania e de transformação social» é um tema que instiga a refletir sobre a necessidade de se mudar o discurso verbal e agir na busca por uma comunidade educacional aberta a uma demanda de relações, baseada em valores humanos. Nesse contexto, os com-

portamentos afetivo-emocionais tornam-se indispensáveis para a conquista de novas aquisições e conhecimentos essenciais ao bem-estar pessoal e social.

Assim, a escola se configura como um espaço fértil, onde a prática da Psicomotricidade Relacional vem ampliando, de forma transdisciplinar, sua ação transformadora, principalmente, no que se refere ao exercício da cidadania.

A UNESCO e a «Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI» propõem a organização da Educação em quatro pilares fundamentais: Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

O que diretamente ira contribuir para o desenvolvimento total da pessoa - espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade.

Preparar o ser humano para elaborar pensamentos autônomos e críticos, para formular seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida.

Inspirada no ensinamento dos grandes mestres e sintonizada com os ideais de cidadania apregoados pela Carta Magna do Brasil e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, a Psicomotricidade Relacional, independentemente da faixa etária com quem atua, seja criança, adolescente ou adulto, professores ou alunos, ocupa cada vez mais espaço no mundo e amplia sua responsabilidade social.

No Brasil, até os anos 80, a Psicomotricidade na escola ocupou-se apenas dos problemas e dificuldades ligadas às estruturas psicomotoras de base como andar, saltar, correr, equilíbrio, lateralidade, noção espaço-temporal, entre outros.

Atualmente, vêem-se educadores, sejam eles professores, psicomotricistas, psicólogos, psicopedagogos ou outros profissionais que atuam na escola, buscando especializar-se no sentido de entender e atender à demanda que as crianças trazem para o ambiente escolar. Assim, testemunham-se esforços desses profissionais no sentido de substituir a exclusão pela inclusão, a incapacidade pelas possibilidades, transformando o conceito de reeducação para o de educação em sua definição mais ampla. Há um movimento no sentido de se focar as possibilidades de saúde física, emocional e social das crianças, descentralizando o foco da doença, das dificuldades de aprendizagem, motoras ou sociais, sem, contudo, perdê-las de vista.

Felizmente, encontram-se profissionais bem formados, realizando um trabalho consciente, testemunho vivo de que o caminho da Psicomotricidade na Educação, é uma atividade que vem sendo construída num processo árduo, consistente e progressivo.

Pode-se dizer que, pouco a pouco, essa nova profissão está conquistando espaço e reconhecimento, rompendo barreiras, atendendo necessidades e despertando nos dirigentes das Escolas Públicas e Particulares do Brasil, o desejo de oferecer a seus alunos e professores, mais do que conhecimento, informações e programas engessados, mas, sim, um diferencial baseado na escuta destes corpos em movimento, destes seres em transformação, aprendizes da beleza das relações, do desejo, da vida que é sua, mergulhados intrinsecamente numa comunicação autêntica.

O Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA -, sem dúvida alguma, instrumento jurídico-social de maior relevância e importância nos últimos anos no Brasil, assim

como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira em seu conteúdo, contemplam dispositivos que se harmonizam *in totum* com as linhas delineatórias da Psicomotricidade Relacional, tais como:

- ações transformadoras e transdisciplinares;
- valorização do conhecimento trazido pelo educando à escola, acumulado pela experiência de vida, pelos valores, pelo processo de socialização;
- o respeito e a conseqüente responsabilidade do adulto pela realidade e pelo aprimoramento da criança e do adolescente.

Nesse contexto, a Psicomotricidade Relacional se apresenta como uma ferramenta transformadora, por ser uma metodologia que capacita o profissional a caminhar com o aluno numa perspectiva relacional. Também permite um olhar que vê além dos comportamentos observáveis, com sentimento, com emoção que assegura à criança e ao adolescente, um espaço livre para construir, na liberdade de pesquisas ativas, na expressão criativa de seus próprios atos e possibilidades de conhecer a si e ao outro.

Assim, pode-se diferenciar do outro e afirmar sua identidade, reconhecendo-se capaz de usar seus recursos pessoais para atuar de acordo com suas possibilidades e limitações, assumindo seu poder de forma construtiva. Um espaço de legitimação de seus pedidos e de seus direitos, onde os estudantes podem encantar-se com a escola e com a comunidade em que vivem.

A Psicomotricidade Relacional traz em sua proposta a ousadia de responsabilizar, além da família, também a escola e por conseqüência a sociedade, pela construção mais, ou menos saudável da personalidade da criança e do jovem sendo um dos aspectos do seu poder de transformação social. Sua finalidade na escola é especialmente preventiva, atendendo a uma perspectiva pedagógica que visa potencializar o desenvolvimento emocional, a socialização e o desenvolvimento cognitivo global, com o objetivo final de auxiliar a criança, o adolescente e também o professor a viver com o outro e se realizar pessoal e socialmente.

Acredita-se que há, no olhar e na escuta do psicomotricista relacional, uma visão global do processo educacional, em decorrência direta de sua formação profissional, que visa a interdisciplinaridade da aprendizagem dos aspectos teórico-científicos, porém, essencialmente, integrados através da sua Formação Pessoal, quer esteja ele atuando numa Escola Pública ou Particular.

Portanto, vai-se tecendo a teoria, partindo da essência de prática relacional, acreditando não ser possível desenvolver a habilidade cognitiva e social sem que a comunicação afetiva seja levada em consideração. A afetividade implica na liberação pessoal, na busca do foco interior e exterior, na relação consigo mesmo, com os outros, com a instituição, para então, ir adquirindo uma infinidade de conteúdos referentes a conceitos, procedimentos, atitudes e valores. Por essa razão deve estar incluída e integrada a outros programas e profissionais da escola: pedagogos, professores de educação física, psicólogos e outros funcionários da instituição, não devendo ser uma atividade extra, como é o caso de algumas atividades extra-curriculares.

Dessa forma, o psicomotricista relacional deve estar atento para criar e promover um relacionamento saudável entre as pessoas da escola, canais de comunicação de

troca, de criação. Com essa atitude, difundirá a saúde emocional, ao atingir pais, alunos, professores, funcionários e comunidade, de modo a ajudá-los a exercer sua autonomia diante da transformação pessoal em prol do exercício da cidadania.

Se assim não for, para que servirá então mais uma atividade na Grade Curricular da escola?

A psicomotricidade escolar não é, portanto, aquela que apenas oferece espaços para promover discursos e ações antes cristalizados. Ela também, e principalmente, trabalha com a saúde, com o que há de positivo nas relações dentro da instituição, reforçando-a e renovando-a, seja com a criança, com o corpo docente, a família ou a comunidade.

Portanto, a psicomotricidade na escola se compromete a auxiliar o professor e o aluno na construção de valores necessários às conquistas cotidianas, pautando o seu trabalho na transformação social, canalizando ações, efetivando seus sonhos, seus direitos, para que possam investir em uma ação social mais saudável.

Esse processo necessita da participação e compromisso de todos os que integram a Comunidade Educacional, para que se construa um projeto coletivo com características preventivo-educacionais. Ele envolverá profissionais formados, terá objetivos sociais. Mostrar-se-á como um projeto de vida, de cidadãos formados por educadores, diretores de escolas, Secretários de Educação, Prefeitos e principalmente, por aqueles que detêm o poder.

Considera-se ser interessante apresentar o resultado parcial de uma pesquisa que se está realizando, através do Estágio Supervisionado do Curso de Formação Especializada em Psicomotricidade Relacional em Convenio com a FAP- Faculdade de Artes do Paraná - Brasil em Escolas públicas de varias cidades do Estado do Paraná e do Ceará.

Foram atendidas 113 Escolas Públicas, resultando num total de 3660 crianças, entre 07 e 13 anos, todos alunos do Ensino Fundamental.

Para Coleta de Dados foram utilizados: aplicação de questionário; registro das sessões em vídeo e fichas de acompanhamento. Os resultados foram analisados e classificados em categorias: tais como excelente, ótimo, bom, regular, insuficiente e não contribuiu.

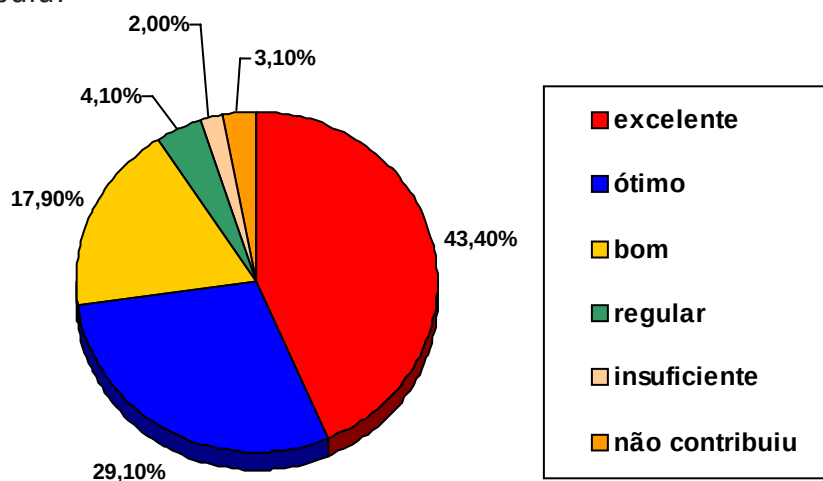


Gráfico 1: Melhoria nos níveis de comunicação e desempenho escolar

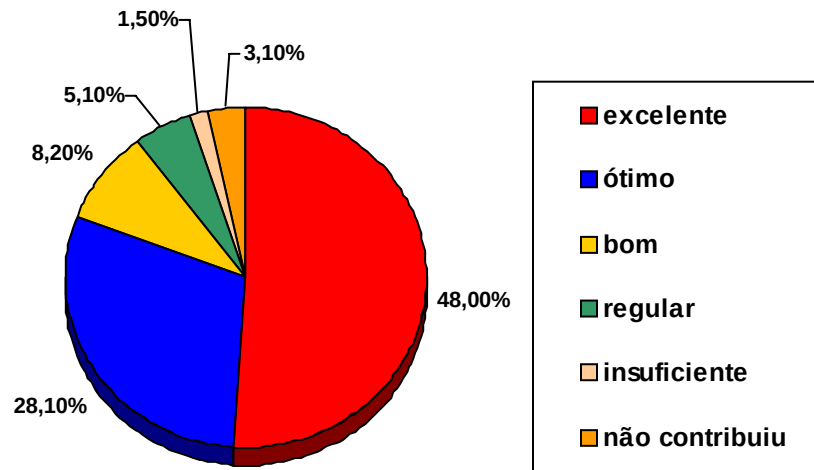


Gráfico 2: Redução dos índices de comportamento destrutivo

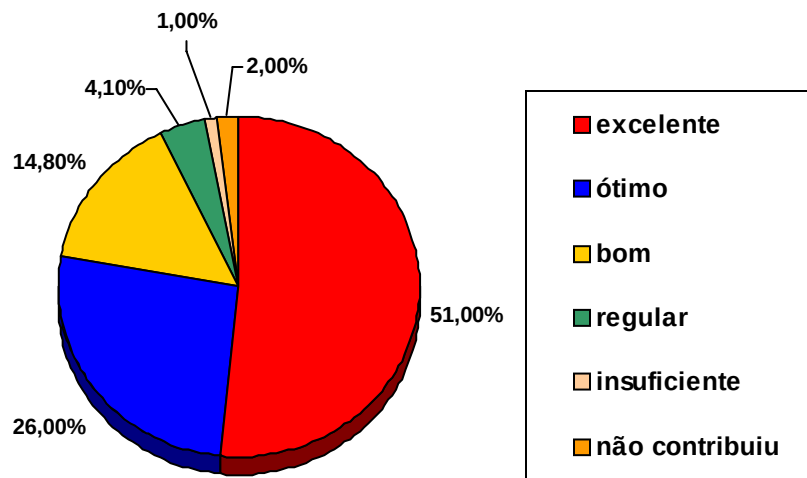


Gráfico 3: Favoreceu a aceitação de limites

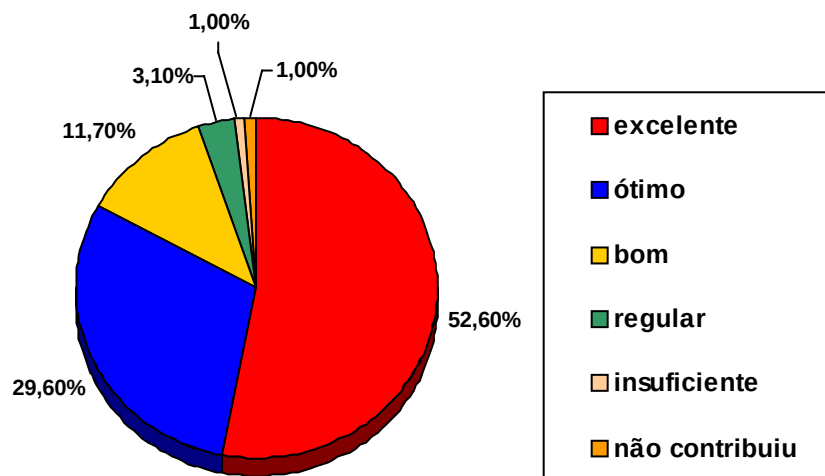


Gráfico 4: Contribuiu para a auto-estima e auto-confiança

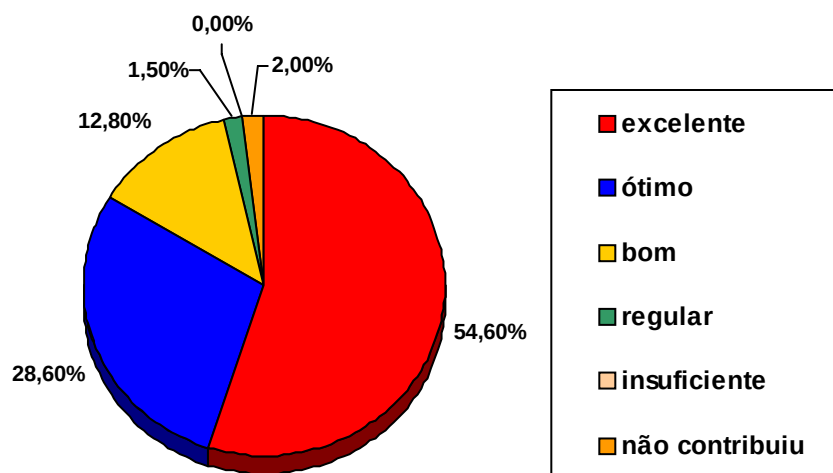


Gráfico 5: Melhorou a relação professor-aluno.

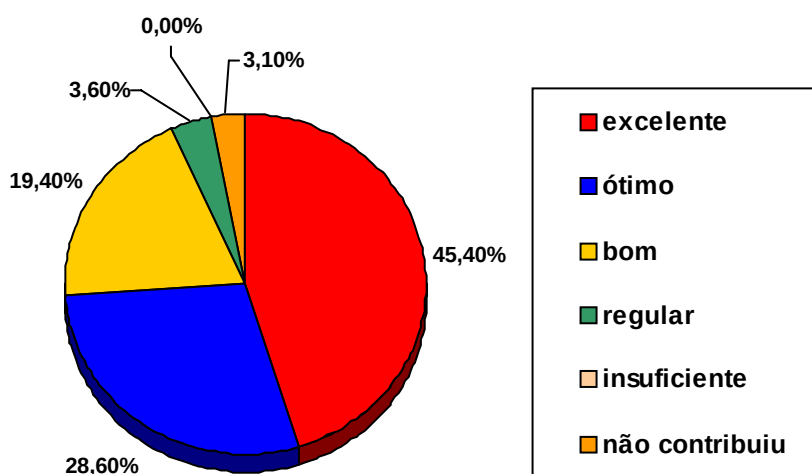


Gráfico 6: Melhorou a relação aluno-aluno.

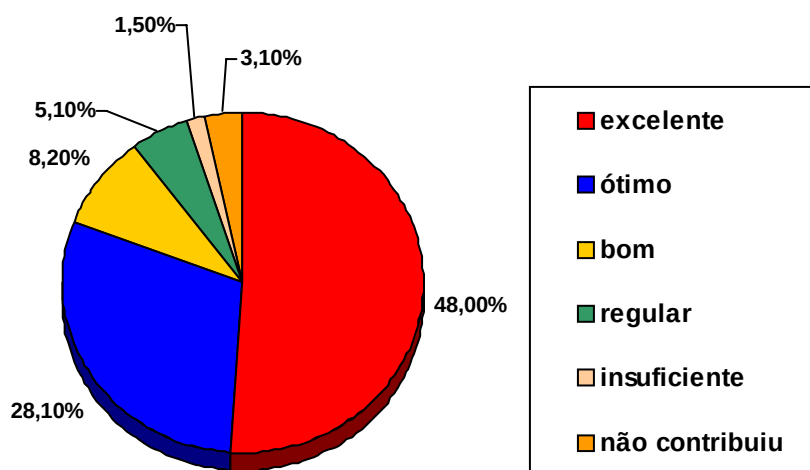


Gráfico 7: Despertou o desejo para aprender.

Pelos resultados obtidos verificou-se a eficácia da Psicomotricidade Relacional na escola como forma de prevenção e estímulo ao desenvolvimento da criança, confirmando a afirmação de André Lapierre, 1988, de que «o desejo de aprender é um componente secundário do desejo de agir, do desejo de SER».

Considera-se relevante sugerir que se tente não mais trabalhar na sintomatologia, forçando a criança ou adolescente a adequar-se a uma proposta que não reconhece, e sim, o de se tentar substituir o desprazer pelo prazer, o mal-estar pelo bem-estar, o medo pelo interesse. Urge ainda, desculpabilizar sentimentos para reativar e desenvolver competências e habilidades de comunicação, aprendizagem e socialização. Assim, atende-se ao princípio de igualdade de oportunidades, para, sob o objetivo geral da educação, potencializar o exercício da cidadania.

Portanto, pode-se afirmar que a Psicomotricidade Relacional atinge a globalidade do SER, garante a preservação de sua saúde global, redimensiona seus valores dentro de um processo de comunicação autêntico, tornando-o mais criativo, participativo, democrático e capaz de compartilhar interesses pelo seu ambiente social. Torna-o suscetível ao aproveitamento dos estímulos que o rodeiam, permitindo-lhe uma maior disponibilidade e autonomia diante das atividades inerentes aos valores do homem, de sua vida relacional, o que facilita a afirmação do seu poder de construção na transformação social.

Acreditando nesses aspectos, sente-se a necessidade de implantar a Psicomotricidade Relacional nas escolas. Com essa ação se ampliará o atendimento a uma demanda social, com o objetivo de envolver os educadores para provocar e fomentar novas experiências e pesquisas. Impulsionarão, assim, de forma criativa seus alunos a exercerem a plena cidadania na tentativa de transformar o quadro social brasileiro.

BIBLIOGRAFIA:

ACOUTURIER, A.; DARRAULT, I.; EMPINET, J.L. A prática psicomotora – Reeducação e terapia. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

LAPIERRE, André & LAPIERRE, Anne. O adulto diante da criança de 0 a 3 anos – psicomotricidade relacional e formação da personalidade. Curitiba: UFPR & CIAR, 2002.

LAPIERRE, André. Como ajudar a criança a construir a sua personalidade. Palestra proferida no Colégio Positivo. Curitiba: 2002.

LAPIERRE, André. Da psicomotricidade relacional à análise corporal da relação. Curitiba: UFPR & CIAR, 2002.

LAPIERRE, A.; AUCOUTURIER, B. Fantasma corporais e prática psicomotora. São Paulo: Manole Ltda., 1984.

LAPIERRE, A.; AUCOUTURIER, B. A simbologia do movimento. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

LAPLANCHE & PONTALIS. Dicionário da psicanálise. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

MORO, Luci Ane. Psicomotricidade Relacional na Escola. Seminário público de apresentação de monografias. CIAR/FAP: Curitiba, 2005.

VIEIRA, José Leopoldo. BATISTA, M.I.B.; LAPIERRE, A. *Psicomotricidade relacional: a teoria de uma prática*. Curitiba: Filosofart & CIAR, 2005.

VIEIRA, José Leopoldo. BATISTA, M.I.B. *Apostila de estágio I do Curso de Pós-Graduação Lato-Sensu - Formação Especializada em Psicomotricidade Relacional*. Curitiba: CIAR, 1997.

VIEIRA, José Leopoldo. BATISTA, M.I.B *Apostila de Estágio II do Curso de Pós-Graduação Lato-Sensu – Formação Especializada em Psicomotricidade Relacional*. Curitiba: CIAR, 1997.

VIEIRA, José Leopoldo. BATISTA, M.I.B *Apostila de Estágio III do Curso de Pós-Graduação Lato-Sensu – Formação Especializada em Psicomotricidade Relacional*. Curitiba: CIAR, 1997.

VIEIRA, José Leopoldo. BATISTA, M.I.B *O despertar do jovem para o desejo de aprender*. Artigo. [s.n.] Curitiba: CIAR, 1995.

VIEIRA, José Leopoldo. BATISTA, M.I.B *Psicomotricidade relacional: um olhar além do sintoma*. Artigo. [s.n.] Curitiba: CIAR, 1998.

VIEIRA, José Leopoldo. BATISTA, M.I.B *Manual de fechamento de Estágio I do Curso de Pós-Graduação Lato-Sensu – Formação Especializada em Psicomotricidade Relacional*. Curitiba: CIAR, 1997.

VIEIRA, José Leopoldo. BATISTA, M.I.B *Manual de fechamento de Estágio II do Curso de Pós-Graduação Lato-Sensu – Formação Especializada em Psicomotricidade Relacional*. Curitiba: CIAR, 1997.

VIEIRA, José Leopoldo. *Efeitos das paixões sobre a pele*. Conferência proferida na VI Jornada Materno-Infantil; I Simpósio de Medicina Perinatal – Centro Hospitalar Albert Sabin. Recife: 1997.

VIEIRA, José Leopoldo. *Psicomotricidade Relacional*. Conferência proferida no VIII Congresso Brasileiro de Psicomotricidade. Rio de Janeiro: 2001.

RESUMO:

O artigo reflete sobre a responsabilidade delegada por André Lapierre na implantação da Psicomotricidade Relacional nos currículos das Escolas Pública e Particular brasileiras. Mostra a necessidade de se mudar o discurso verbal e agir na busca por uma comunidade educacional aberta a uma demanda de relações, baseada em valores humanos. Refere-se aos quatro pilares da UNESCO para a organização da Educação no século XXI e às diretrizes da Carta Magna do Brasil e ao Estatuto da Criança e do Adolescente na questão educacional. Estabelece uma relação desse enfoques com os objetivos da Psicomotricidade Relacional e do papel do psicomotricista relacional nesse processo. Mostra que é de responsabilidade do psicomotricista relacional criar e promover um relacionamento saudável entre as pessoas da escola, canais de comunicação de troca e de criação. Com essa atitude, difundirá a saúde emocional, ao atingir pais, alunos, professores, funcionários e comunidade, ajudando-os a exercer sua autonomia diante da transformação pessoal em prol do exercício da cidadania. Conclui que, a Psicomotricidade Relacional na escola auxilia o professor e o aluno na construção de valores necessários às conquistas cotidia-

nas, pautando o seu trabalho na transformação social, canalizando ações, efetivando seus sonhos e seus direitos.

PALAVRAS-CHAVE:

Psicomotricidade Relacional; escola; cidadania; transformação social.

ABSTRACT:

The article reflects on the responsibility delegated for André Lapierre in the implantation of the Relational Psychomotricity in the curriculum of the public and private Brazilians Schools. It shows the necessity of changing the verbal speech and acting in the search for an educational community opened to a demand of relations, based in human values. It mentions the four pillars of UNESCO for the organization of the Education in the XXI century and the lines of direction of the Carta Magna of Brazil and of the Statute of the Child and the Adolescent in the educational domain. It establishes a relation of these approaches with the objectives of the Relational Psychomotricity and of the role of the Relational Psychomotrician in this process. It shows that is a responsibility of the Relational Psychomotrician to create and to promote a healthful relationship among the people of the school, communication channels of exchange and creation. With this attitude, he or she will spread out the emotional health, to reach by parents, pupils, teachers, employees and community, helping them to build their autonomy on the personal transformation in favour of the exercise of the citizenship. It concludes that, the Relational Psychomotricity in the school assists the professor and the pupil in the construction of necessary values to the daily conquests, monitoring their work in the social transformation, canalizing action, accomplishing its dreams and its rights.

KEY WORDS:

Relational Psychomotricity, school, citizenship, social transformation.

DADOS DO AUTOR:

José Leopoldo Vieira. Mestre em Educação Especial (UERJ); Terapeuta Pós-Graduado na Área de Movimento Humano (Boston University - EUA); Psicomotricista Relacional Didata e Analista Corporal da Relação Didata, formado por André Lapierre; Psicomotricista Titular da SBP; Vice-Presidente da SIAC América do Sul; Diretor do Centro Internacional de Análise Relacional com sedes em Curitiba e Fortaleza (Brasil).





La representación: una mirada desde la psicomotricidad

The representation: a look from the Psychomotricity

Graciela Agüed

Dice Myrtha Chokler (Psicomotricista) «Definir la Psicomotricidad implica abordar un terreno muy amplio, lugar de confluencia y confrontación, encrucijada de diferentes ciencias, campo de encuentro interdisciplinario cuyos ejes se anudan alrededor de un protagonista: *el cuerpo*» (Chokler, 1988, 13).

Muchas Disciplinas se conectan para conformar ésta, cuyos ejes fundamentales, en donde se construye el desarrollo psicomotor, son *cuerpo, espacio y tiempo*.

Son indisociables, se estructuran en conjunto y uno es base y complemento del otro.

Etimológicamente, la palabra *cuerpo* deriva

- del sanscrito *garbhas*, que significa «embrión»;
- del griego *karpós* que significa «fruto, simiente, envoltura»
- del latín *corpus* «tejido de miembros, envoltura del alma, embrión del espíritu».

De acuerdo a lineamientos e Julián de Ajuriaguerra, *el cuerpo*:

- *es una entidad física*
- *es efector y receptor de fenómenos emocionales*
- *se sitúa en el espacio y el tiempo*
- *es una totalidad*
- *es co-formador*
- *es conocimiento*
- *es lenguaje.*

Siguiendo a Daniel Calmels:

- *es saber*

Espacio:

- Es el lugar de los desplazamientos.
- Marco de pensamiento en el que se inscriben los aportes de la experiencia.
- Todo ser vivo posee un espacio de acción

Tiempo:

- Las experiencias de las sucesiones periódicas o no.
- Momentos de cambios continuos y discontinuos.
- Las condiciones temporales se viven en los medios físicos

El *desarrollo* es la serie de sucesivas transformaciones que le permiten al hombre satisfacer sus diferentes, múltiples y renovadas necesidades, en un proceso de adaptación activa al medio. Constituye el camino de la resolución progresiva de sus necesidades que parte de la dependencia absoluta y va construyendo su autonomía relativa» (Chokler, 1988, 77).

Estas palabras de Myrtha Chokler, son para describir lo que ella llama *los organizadores del desarrollo psicomotor* que pueden aplicarse al desarrollo en general del niño que se convertirá en adulto.

Para ella *organizador* es «ordenador, promotor, planificador. Que tiene especial aptitud para instituir, estructurar, construir, instaurar, establecer o reformar una cosa, sujetando a reglas el número, orden, armonía y dependencia de las partes que la componen» (Chokler, 1988, 75).

Es así como se parte del *vínculo de apego* dice Ainsworth que «el vínculo de apego es el lazo afectivo que una persona forma entre ella y una figura específica, un lazo que tiende a mantenerlos junto en el espacio y perdura en el tiempo». Bowlby describió las conductas de apego como aquéllas por las cuales el niño logra mantener a un adulto significativo a una distancia adecuada»:

Conductas exploratorias, que ligan al niño al mundo exterior y están en la base de los procesos de adaptación al medio. Comportamientos de orientación, búsqueda, manipulación, desplazamientos, retracción, defensa, etc., a través de procesos perceptivos-motores que aumentan la atención, el alerta, la excitación, el tono, las emociones y el movimiento.

La *comunicación*, se va entretejiendo a partir del primario diálogo tónico y cinético, posibilitando la construcción de sistemas simbólicos más complejos como el lenguaje verbal y otros códigos más abstractos. La acción del adulto no es independiente del comportamiento del niño, se influyen mutuamente desde la más temprana edad. El nivel de comunicación contenido en los gestos opera a niveles conscientes e inconsciente. El adulto y el niño adjudican significaciones a las señales corporales emitidas por el otro.

El *equilibrio tónico-postural*. La armonía del movimiento en la organización de un acto resulta de una adaptación activa y continua a la resultante de fuerzas físicas cambiantes que actúan en todo momento sobre y desde el cuerpo. Wallon plantea que «...el equilibrio es ... el producto de una síntesis en cada instante de una dialéctica de las fuerzas que operan entre el sujeto y el medio. Las cualidades de

esta síntesis expresan la calidad de la presencia del sujeto en el mundo; de su `ser y estar en el mundo...»

El *desarrollo* es un proceso; por ser proceso es dinámico, está en constante cambio y se da desde la *concepción* hasta la madurez. Está en íntima relación con las circunstancias que vive el niño, las que, con un acompañamiento específico a los adultos que conviven con él, pueden ser modificadas, a partir de lo cual, el desarrollo tendrá nuevas posibilidades.

La OMS (1986) plantea que la *salud* es la capacidad de desarrollar el potencial personal respondiendo en forma positiva al ambiente, o sea que implica una interacción constante entre el individuo y el entorno.

Si hablamos de *desarrollo* y la promoción del mismo, no tenemos que olvidar ningún aspecto constitutivo; debemos darle la jerarquía necesaria a cada uno sin desmerecer los otros.

El aporte que se puede realizar para prevenir futuros problemas del desarrollo de nuestros niños, se basa en la posibilidad de mirar al futuro, al niño que no sólo debe aprender a desplazarse en el mundo, sino que, a partir de esos desplazamientos que logra, contenido por el entorno («apego» al decir de Bowlby) aprehende dicho mundo; conoce, asimila y se *representa* en ese mundo, en un tiempo y en un espacio; y todos los aprendizajes y logros de adaptación al medio, tienen su base en este proceso y se realiza en forma integral. Si está alterado, si emocional, intelectual, sensitiva o físicamente, no logra interaccionar con ese medio, ¿cómo será su capacidad de desarrollar el potencial personal a fin de responder en forma positiva al ambiente?, de acuerdo a lo que propone la OMS para definir la salud; ¿cómo logra «la resolución progresiva de sus necesidades que parte de la *dependencia absoluta* y va construyendo su *autonomía relativa*», como plantea Mirtha Chokler?

El cuerpo es el primer espacio que habita el ser humano, sus primeros conocimientos, emociones, sentimientos, se generan a través del accionar del cuerpo en un espacio y tiempo específicos. A partir de diferentes vivencias, experiencias y exploraciones, la persona aprehende el mundo que le rodea y evoluciona en relación a ese mundo donde se incluyen los objetos y los otros. Si los vínculos que establecen le permiten una seguridad mínima, lo contienen lo sostienen, puede realizar un camino hacia una relativa autonomía y lograr ser una persona responsable de sí misma, en caso contrario, aparecen numerosas alteraciones en el accionar, en la relación con los otros y con los aprendizajes en general.

Si desde las diferentes ámbitos que promueven el desarrollo logramos darle un espacio más importante al cuerpo, base de todos los aprendizajes y receptor de vivencias que pueden facilitar u obstaculizar ese aprendizaje, podremos encontrarnos con seres más dispuestos a crecer con otros y no a violentar al otro. Es un camino difícil pero no imposible, sólo basta con que nos observemos y reflexionemos sobre este punto, explorando los Juegos de Crianza, rescatando los juegos tradicionales, donde se pueda desarrollar y potenciar un vínculo eficaz para el desarrollo. A muchos adultos les cuesta jugar y creen que pierden el tiempo.

EL CAMINO HACIA LA REPRESENTACIÓN

Al plantear un tema tan complejo, que tiene directa relación con la Psicomotricidad, me parece importante iniciar con el concepto del término, definición personal, de la

cual parto: «La Psicomotricidad es la disciplina que se ocupa de los procesos que realiza nuestro cuerpo para representar el mundo que le rodea a través de las relaciones que se generan con el espacio, el tiempo, los objetos y los otros . son todos aspectos inseparables, donde la desintegración, el dominio de uno sobre otro o la debilidad de alguno, podría general un trastorno particular» (Agüed).

Representación del diccionario: Acción y efecto de representar o representarse. Representar: hacer presente una persona o cosa en la imaginación por medio de figuras o palabras.

Etimológicamente la palabra re-presentación plantea la posibilidad de «volver a presentar». Implica un camino recorrido desde la concepción, a partir de los sentidos (facultad de recibir las impresiones de los objetos externos), que en un juego continuo, va transformando esas primeras impresiones en percepciones. El diccionario nos explica que es difícil señalar el punto preciso en el cual comienza, dentro de la complejidad de las sensaciones, la función perceptiva. La sensación es la modificación que experimenta el sujeto a consecuencia de una excitación objetiva, se refiere a experiencias inmediatas básicas, generadas por estímulos; se define en términos de la respuesta de los órganos de los sentidos frente a este estímulo. Cuando reaparece en la conciencia el elemento objetivo, hablamos de percepción; incluye la interpretación de las sensaciones, dándole significado y organización, a partir de la integración e interpretación de las impresiones recibidas y relacionando órganos sensoriales y cerebro. El proceso perceptivo se halla relacionado con la interacción de pautas de la experiencia y la información que llega desde los sentidos, dando la posibilidad de aparición a diferentes significados.

Piaget, define la función simbólica así: «Al final del período sensorio-motor, entre los dieciocho meses y los dos años aparece una función esencial para la evolución de las conductas ulteriores que consiste en poder representar alguna cosa, un significado cualquiera, ya sea objeto, acontecimiento o esquema conceptual; este *significado* puede ser representado por un *significante* diferenciado y que sólo sirve para esta representación. El *significante* es el lenguaje, la imagen mental o el gesto simbólico. A partir de los trabajos de Head y de los especialistas en afasia, a esta función generadora de la representación se le llama *función* simbólica. Pero como los lingüistas distinguen cuidadosamente los signos de los símbolos, en Francia utilizamos el término *función semiótica* para designar los funcionamientos referentes al conjunto de los significantes diferenciados».

Durante el período sensorio-motor no existe todavía una representación clara, pero existe una constitución, una utilización de las significaciones a partir de datos perceptivos. Es decir, el niño toma como puntos de referencia índices y no signos o símbolos. El índice es un aspecto del significado. La función semiótica se produce también en conductas que evocan, de manera representativa, un objeto o un acontecimiento ausente, a partir de situaciones en las cuales no existe ningún elemento perceptivo; es decir, sin que haya índices.

Conductas que Piaget clasifica dentro de la función semiótica (Lézine, 1971, 69):

- 1- La imitación diferida;
- 2- El juego simbólico;

- 3- El dibujo o la imagen gráfica;
- 4- La imagen mental propiamente dicha;
- 5- El lenguaje con evocación verbal de acontecimientos no actuales.

EL DESARROLLO DE LOS PROCESOS DE REPRESENTACIÓN según Bruner.

Un concepto útil para concebir el desarrollo intelectual es el de *representación*. La representación, o un sistema de representación, es un conjunto de reglas mediante las cuales se puede conservar aquello experimentado en diferentes acontecimientos. La representación del mundo o de alguna parte de nuestra experiencia, posee determinadas características que son de enorme interés. Podemos representar algunos sucesos por las acciones que requieren, mediante una imagen, mediante palabras o con otros símbolos. Habría una gran diversidad de subtipos en cada uno de estos tres medios: *el enactivo, el icónico y el simbólico*. La representación de un suceso es siempre selectiva. El principio de selectividad suele estar determinado por el propio objetivo de la representación, es decir, aquello que nos proponemos hacer al representar algo.

Concibe el desarrollo como un progresivo enriquecimiento del individuo con los distintos modos de representarse el mundo, modos que suelen estar en conflicto, creando así los dilemas que estimulan el desarrollo; es un aspecto central del proceso que lleva a un ser humano, bien equipado con sus bagajes de acción, imaginación y simbolismo, a comprender y dominar su mundo (Bruner, 1989, 119).

La representación es un proceso complejo que se da en base a diferentes funciones, desde temprana edad y se construye en un proceso. Este proceso se desarrolla por la acción del cuerpo en movimiento, en relación a la percepción, a la construcción del espacio y el tiempo, tiene que ver con nuestros aspectos emocionales, nuestras experiencias, nuestros vínculos, y tiene diferentes corolarios en la expresión plástica, la comunicación, las praxias.

A partir de que el niño comienza a recorrer el mundo, utilizar los diferentes desplazamientos y a expresar lo que le sucede con las palabras, la representación se ve fortalecida y cada vez más desarrollada a partir de la variedad de experiencias que logra en ese recorrido.

Germaine Rossel plantea que para el niño pequeño, el reflejo del mundo exterior es vivido pero no «representado», deja de existir cuando deja de ser su centro de interés. A partir de los cinco años concibe que el mundo exterior no se compone de fragmentos aislados, incluidos alrededor de cada una de sus motivaciones. El objeto conserva una existencia y una forma más allá de su aprehensión sensorial y sensorio motriz; se convierte en omnipresente y disponible en una forma concreta para pasar a ser conceptual a medida que se afirma esta toma de conciencia. Gracias a esta facultad de *representación mental* el niño puede establecer relaciones entre elementos de pensamiento en forma de imágenes o de conceptos. Esto supone que el niño *piensa* lo que percibe. La percepción ya no es pasiva, se convierte en una *receptividad* conciente y organizada; el niño traduce la importancia de este capital receptivo mediante manifestaciones cuyo estudio nos permite comprender mejor su evolución. Cualquiera que sea la forma de respuesta, mental o motora, el niño únicamente puede traducir lo que interpreta; si queremos que el niño organice

relaciones entre los elementos percibidos, sólo debemos ofrecerle lo que es capaz de recibir (Rossel, 1979).

Esto nos demuestra que participan diferentes funciones para lograr la compleja red que manifiesta la representación. Tendríamos que hablar de memoria, de imitación en toda su variedad, de integración sensorial, de organización perceptual, de función simbólica y todo su desarrollo en los distintos aspectos. Estos elementos se van entretejiendo y formando un complejo circuito que se sintetiza en una imagen, concepto, acción, palabra o dibujo o grafismo.

Hablamos de proceso complejo que se desarrolla en el tiempo; también genera conflictos entre los elementos que se desarrollan, se necesita ir formando una red de situaciones y funciones para dar como resultado la síntesis representada. Así nos lo plantea Wallon, desde el análisis del lenguaje que «superpone a los momentos de la experiencia vivida el mundo de los signos que son los puntos de referencia del pensamiento, en un medio en el cual el pensamiento puede imaginar y seguir trayectorias libres, unir lo que está separado, separar lo que había sido simultáneo. Pero esta sustitución de la cosa por el signo no se produce sin dificultades, sin conflictos, y obliga a resolver prácticamente problemas cuya reflexión especulativa sólo es alcanzada más tarde. Al individualizar lo que estaba confundido, al eternizar lo que era transitivo, la representación –que el signo ayuda a delimitar estrictamente– suscita la oposición entre la identidad y lo otro, lo semejante y lo diverso, lo uno y lo múltiple, lo permanente y lo efímero, lo idéntico y lo mutable, la posición y el movimiento, el ser y el devenir.

Pero la representación que se desliza inevitablemente entre la palabra y la cosa, como el vestigio y evocador comunes, también comienza por oponer sus exigencias propias a las de la experiencia desnuda. La representación es delimitación y estabilización y, al instalarse en el espíritu del niño, tiende a volver inconcebible su intuición dinámica de las situaciones. En un terreno en donde todo era fusión del deseo y del objeto, de los automatismos y del instrumento, del espacio y de los gestos, la representación distingue, divide, inmoviliza (Wallon, 1987, 207).

Myrtha Chokler plantea «Dice Berdard Aucouturier que un niño capaz de representar es aquél que tiene placer en hacer presente a través de una imagen o un signo, un estado sensorial, emocional, un objeto, un acontecimiento y comunicarlo a otro a través del lenguaje» (Chokler, 1989, 83).

Desde estos puntos de vista, podemos concluir que la representación es básica en el trabajo psicomotor, la acción puede desarrollarse, ampliarse y comunicarse, a partir de la representación, la experiencia quedaría a nivel de lo vivencial, lo perceptual, siempre ligado al objeto, si la posibilidad de la representación no estuviera dada. El poder separarse de lo que aparece y elaborar un concepto de eso que es, nos da una posibilidad de proyectarnos, de ampliar nuestro conocimiento del mundo. Mucho de lo *psico* de la psicomotricidad, tiene su base en la representación; es evaluativa de una etapa evolutiva, si hay dificultades en la organización de la representación, no se desarrollarán las funciones que dependen de ella. Está en íntima relación con diferentes funciones propias de la psicomotricidad: esquema corporal e imagen, estructuración espacio-temporal, organización práxica, juego, organización perceptual, relación con el otro y los objetos, grafismo y lecto-escritura, etc.

En este proceso, *la representación*, va directamente de la mano del *juego*, ambos coetáneos en el recorrido evolutivo. El juego es la posibilidad, el generador de este camino, donde se crean los vínculos, los espacios de exploración y comunicación, donde se ejercita el equilibrio y la función tónica hasta llegar al nivel óptimo de *representación*.

Quiero aportar, para concluir, una definición de jugar que me parece pertinente luego de lo planteado: «Jugar es un proceso universal característico de la salud, jugar es actuar, jugar deja una doble huella en el cuerpo del niño jugador y a nivel de su entorno...el juego es una actividad simbólica concreta y se inscribe como papel fundamental del yo» (Gutton).

BIBLIOGRAFÍA:

Agüed. G.. Trabajo inédito de Representación.

Jerome Bruner, J. (1989). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Ed. Alianza Psicológica. Madrid.

Rossel. G. (1979). *Manual de educación psicomotriz*. Ed Toray-Masson. Barcelona (4º edición).

Chokler, M. (1988). *Los organizadores del desarrollo psicomotor*. Ediciones Cinco Argentina.

Chokler, M. (1999). *Acerca de la práctica psicomotriz de Bernard Aucouturier*. Fundari, Bs. As.

Lézine, I. (1971). *El desarrollo psicomotor del niño*. Instituto Nacional de Investigación Educativa», México.

Wallon, H. (1985). *La evolución psicológica del niño*. Editorial Psique, Argentina.

RESUMEN:

La representación es un elemento importante en el trabajo psicomotor, la acción puede desarrollarse, ampliarse y comunicarse, a partir de la representación. Si no existiera la representación la experiencia quedaría a nivel de lo vivido, lo percibido, siempre ligado al objeto. El poder separarse de lo que aparece y elaborar un concepto de lo que es, nos da una posibilidad de proyectarnos, de ampliar nuestro conocimiento del mundo.

PALABRAS CLAVE:

Representación, psicomotricidad, cuerpo.

ABSTRACT:

The representation is an important element in the psychomotor work, the action can be developed, to be enlarged and to communicate, starting from the representation. If the representation didn't exist the experience it would be at level of that

lived, that perceived, always bound to the object. The power to separate what appears and to elaborate a concept of what is, gives us a possibility to be projected, of enlarging our knowledge of the world.

KEY WORDS:

Representation, psychomotricity, body.

DATOS DE LA AUTORA:

Graciela Agüed. Psicomotricista. Argentina.



Un aporte a la investigación de estereotipos implícitos acerca del envejecimiento y la vejez

A contribution to the investigation of implicit stereotypes about the aging and the old age

Rosario Tuzzo

1. INTRODUCCIÓN

Décadas atrás los adultos mayores gozaban de una indiscutible posición en la sociedad, ejerciendo una permanente influencia dado que constituían una valorada fuente de experiencias y conocimientos.

A ellos se recurría para resolver las diferentes contrariedades del diario vivir.

La sociedad necesitaba de esas «fuentes de sabiduría» para poder funcionar y debido a la propia edad y experiencia, dicha influencia era ejercida con poder y respeto.

La industrialización alteró este proceso y con el énfasis puesto en el desarrollo económico, el término «anciano» mutó en «viejo», equiparado a «pasivo», «gastado», «dependiente», «enfermo», «triste», «solo», «inservible» y hasta «descartable» para la comunidad.

Este trabajo, considera de relevancia el estudio sobre los estereotipos negativos en la vejez, a causa de su decisiva importancia en los procesos educativos y socializadores.

Como se ha podido comprobar, los estereotipos cubren una amplia zona de las creencias sociales y tienen una función de primer orden en la construcción de la identidad social.

La no consideración del adulto mayor como un miembro productivo de la sociedad, ha traído aparejado el mito de la profecía auto cumplida y en tanto los individuos se comportan y desempeñan del modo que otros piensan que lo harán, la profecía se cumple.

A este fenómeno también se lo denomina «efecto Pigmalión» (Rosenthal y Jacobson, 1968), que muestra como los individuos se comportan o desempeñan del modo que otros piensan que lo harán.

Un ejemplo de ello lo constituye el niño rotulado como buen estudiante o inteligente y también aquél en el cual la falta de expectativas con respecto a su rendimiento escolar o a su comportamiento positivo, da lugar a que se manifiesten estas características poco favorables, siendo entonces muy difíciles de revertir tanto en las apreciaciones de su entorno, como en las consideraciones y valoración acerca de sí mismo.

En el caso del adulto mayor los ejemplos abundan, tal el caso de la falta de expectativas en cuanto a sus actividades o capacidades, su tristeza o vacío vital y existencial, por mencionar algunos de los aspectos sostenidos por la sociedad.

Para Fernández-Ballesteros (2004) en distintos trabajos científicos, se ha puesto de manifiesto, que tanto la gente común, como los profesionales que se ocupan de las personas mayores tienen una serie de conceptos apriorísticos de lo que sucede en la vejez, que en su mayor parte son negativos.

Se supone, que vejez es equivalente a deterioro intelectual, enfermedad física e incapacidad funcional entre otros. Así se evidencian falsas concepciones y estereotipos, que obedecen probablemente más a generalizaciones de una vejez patológica, que a la vejez y envejecimiento normal.

La Organización Mundial de la Salud, (OMS, 2002) reconoce este hecho y recomienda el desarrollo de programas dirigidos tanto a los profesionales que trabajan con adultos mayores, como a los propios adultos mayores y sus familias, para encarar estos estereotipos, que están vinculados a prejuicios negativos y que terminan volviéndose profecías que se autocumplen.

El presente trabajo, es un avance de un estudio que pretende identificar los estereotipos negativos en estudiantes de carreras de la salud, de una forma implícita, dado que los mismos determinan actitudes negativas hacia los mayores.

Consideramos importante detectar estos estereotipos negativos en profesionales de la salud y en estudiantes universitarios, ya que ello incidirá directamente tanto en la calidad de la atención que presten a los adultos mayores, como también será determinante de las particularidades y concepciones, acerca de su propio proceso de envejecimiento.

Uruguay, no es ajeno a las grandes transformaciones que vienen ocurriendo a nivel mundial y al proceso de envejecimiento de la población mundial.

Los cambios experimentados por la sociedad uruguaya, a partir de una vertiginosa transformación a nivel de distintos sectores, producto de la crisis social y económica que detonó en el año 2002, ha producido importantes modificaciones a nivel del entramado social, la estructura de la familia, y el perfil epidemiológico y demográfico.

Tradicionalmente, ha sido la familia el refugio de los adultos mayores. En los últimos años se ha incrementado el aumento de la migración de los pobladores del campo que se dirigen a la ciudad buscando fuentes laborales, unido a la emigración de familias enteras, lo que ha ocasionado para muchos adultos mayores una vivencia de abandono, soledad y vacío existencial, con una base real en las experiencias vividas y la permanente carga de inestabilidad e incertidumbre a nivel social.

En Uruguay, a pesar de ser uno de los países con el mayor índice de envejecimiento del continente, la temática del adulto mayor no ha sido asumida con la debida consideración por parte del Estado, ni por la comunidad.

Tampoco lo ha sido, por los generadores de opinión pública que son los medios masivos de comunicación, en los que directamente son escasamente mencionados, y solamente lo hacen cuando protestan por su jubilación o son noticia cuando es descubierta una mal llamada «casa de salud» clandestina (residenciales para ancianos no habilitados por el Ministerio de Salud Pública) que lucran con ancianos viviendo en condiciones poco dignas.

El proceso de envejecimiento y sus múltiples dimensiones bio - fisiológicas, psicológicas, demográficas, epidemiológicas es también un hecho sociocultural diferente para cada cultura.

Mientras que las culturas orientales muestran la elevada valoración de los ancianos, las culturas occidentales se han ido tornando prejuiciosas y discriminatorias en relación a los mismos, quitándoles protagonismo y espacio en la sociedad.

Estas posturas prejuiciosas, le restan responsabilidad al anciano en la construcción de su propio proyecto de vida. Y al no tener en cuenta que el viejo posee un rol fundamental en la transmisión de un modelo de ancianidad para las demás generaciones, obstaculizan la continuidad de su accionar en la promoción de los valores asociados al sentido de vida y a la trascendencia en la vejez, siendo necesario rescatarlos para las generaciones futuras.

Uruguay, cuenta con figuras públicas de alto prestigio poder y reconocimiento social en distintas áreas (política, medicina, derecho) que superan ampliamente los 65 años, no obstante se evidencia socialmente una imagen negativa del adulto mayor y de su cuerpo.

Existen diferencias para cada sexo, siendo los juicios más severos para la mujer mayor. En este aspecto estudios realizados en Uruguay concuerdan con los de otros países (González, 1999; Berriel y Pérez, 2004; 2006).

Existe una marca o impronta social, que ha equiparado durante mucho tiempo jubilado a pasivo y que aún conserva una importante equivalencia, dado que en el sistema la experiencia deja de ser un valor de conocimiento destacable y la producción se erige en el valor dominante, asignándose a los ancianos un papel marginal, ya no son productivos por lo tanto han quedado obsoletos.

En una investigación desarrollada por R. Fernández-Ballesteros y colaboradores en el año 2002, se concluyó que una adecuada formación en el terreno de la vejez y envejecimiento, unida a una mayor experiencia de campo, posibilita a los profesionales, sostener una actitud más positiva hacia la vejez y envejecimiento.

En la línea de la investigación mencionada, sostenemos que un importante aporte al tema, consiste en identificar los estereotipos negativos implícitos que presentan jóvenes universitarios de carreras de la salud sobre la vejez y envejecimiento, lo cual permitirá diseñar intervenciones posibles, que a nivel de la educación y la salud permitan afrontar el fenómeno de una sociedad envejecida, intentando rescatar el valor de la vejez y envejecimiento para la sociedad.

Consideramos este un aporte al conocimiento y análisis que permita encontrar los caminos para ir modificando los prejuicios que en la sociedad uruguaya siguen existiendo en forma manifiesta y latente hacia los ancianos y de allí también la mayor dificultad para que los colectivos tomen conciencia de su existencia.

En el caso de los profesionales de la salud, se torna aún más difícil y sostenemos que el primer paso para modificar una situación consiste en la toma de conciencia de la misma.

De allí el paso siguiente es profundizar en esta temática y en la formación de los estudiantes universitarios en el trabajo con adultos mayores, apuntando a la promoción de su salud y realizándolo en interdisciplina.

Cobra así relevancia, la importancia del cambio de paradigma en salud, de atención- curación, a promoción y educación. (Schelotto y Doménech, 2006). Apuntando a la calidad de vida y al desarrollo de estilos de vida saludables, con el propósito de fortalecer el envejecimiento productivo, prolongando así la vida activa del adulto mayor.

Por último, en el actual contexto de la salud, donde el cambio del paradigma y del Sistema de Salud en su conjunto se plantea como una realidad inminente, se torna necesario avanzar sobre el diseño de instancias de formación de postgrado interdisciplinarias e interinstitucionales, que si bien se han planteado en el ámbito de la Universidad de la República . Leopold (2000) , no se han concretado aún.

2. ESTEREOTIPOS NEGATIVOS EN LA VEJEZ

Mackie (1973), entiende por estereotipo, aquellas creencias populares sobre los atributos que caracterizan a un grupo social (por ejemplo los gitanos, los negros, las mujeres, los judíos, los pobres, etc), y sobre los que hay un acuerdo básico.

Para Fernández-Ballesteros el estereotipo (1992; 1999) es una falsa concepción o un cliché , que actúa como un modelo fijo, compartido por una determinada colectividad, que se utiliza para conceptualizar a un determinado sujeto de conocimiento abstracto como la vejez o la juventud, la inmigración o el poder y que sirven a modo de teorías implícitas respecto de ese sujeto de conocimiento.

Estos clichés, son en términos generales negativos y se aprenden a través del proceso de socialización del individuo el cual transcurre en un ambiente sociocultural determinado.

Lo importante es que, estas imágenes o clichés una vez aprendidas son la causa de conductas tanto individuales como sociales e, incluso, pueden llegar a convertirse en profecías que tienden a su auto-cumplimiento.

Es importante señalar que los estereotipos no son exclusivamente negativos y pueden ser transformados mediante determinadas acciones sociales Fernández-Ballesteros (1992).

Gil Barreiro y Trujillo (1997) definen los estereotipos como representaciones simplificadas, esquematizadas y deformadas sobre un grupo de personas u objetos, en el que sólo una parte es debida a experiencias directas con la categoría a la que

pertenecen tales sujetos u objetos, en tanto el resto se «llena» con ideas preconcebidas referentes a esta categoría.

Los estereotipos negativos hacia el proceso de envejecimiento, mantenidos por la sociedad y por los propios ancianos, son fenómenos que pueden abrumar las capacidades adaptativas de las personas e incidir en su calidad de vida y en su salud.

Dichos estereotipos están compuestos por adjetivos, o sea, términos calificativos, que al unirse entre sí forman un conjunto monolítico, y es a través del «prisma» del estereotipo que son vistos todos los miembros de cierto grupo social.

Para Palmore (1990), citado por Losada (2004) las características básicas de los estereotipos que forman la base del edadismo, o viejismo, son:

1. Proporcionar una visión altamente exagerada de unas pocas características.
2. Ser inventados o no tener base real, no obstante ser valorados como razonables debido a su relación con algunas tendencias de comportamiento que tienen alguna parte de verdad.
3. Omitir en general características positivas.
4. No reflejar tendencias compartidas por la mayoría u otras características positivas de las personas.
5. No proporcionar información sobre la causa de las tendencias que se señalan.
6. No facilitar el cambio.
7. No facilitar la observación de la variabilidad interindividual, siendo ello especialmente importante en el caso de los adultos mayores, dadas las importantes diferencias que existen entre ellos.

Losada (2004) sostiene que el edadismo ha sido señalado como la tercera gran forma de discriminación social, tras el racismo y el sexismo. Aunque resulta mucho más difícil de detectar, pudiendo ser mantenidas en mayor medida por las propias personas mayores.

Esta discriminación tiene un componente cognitivo, otro componente conductual y por último uno emocional.

Los criterios edadistas favorecen una descripción de las personas mayores basada fundamentalmente en rasgos negativos por lo que puede fomentar la realización de prácticas profesionales discriminatorias, el rechazo y el maltrato hacia las personas mayores..

Existen una serie de mitos que se describen a continuación:

Mito: Las personas mayores ...	Realidad
Son todas muy parecidas.	Son un grupo de población muy diverso (muchas diferencias inter-individuales)
Están socialmente aisladas.	La mayoría de las personas mayores mantienen un contacto cercano con familiares.
Están enfermas, son frágiles y dependen de otras personas.	La mayoría de los mayores viven de forma independiente.
La mayoría tienen algún grado de deterioro cognitivo.	En general, si hay algún declive en habilidades intelectuales, no es suficientemente severo como para causar problemas en el día a día.
Están deprimidas	Las personas mayores que viven en la comunidad tienen menores porcentajes de depresión diagnosticable que otros grupos de edad.
Se vuelven difíciles de tratar y son, con el paso de los años, más rígidas.	La personalidad se mantiene relativamente consistente a lo largo del ciclo vital.
Raramente se enfrentan a los declives inevitables asociados con el envejecimiento.	La mayoría de las personas mayores se ajustan con éxito a los desafíos vitales.

Tomado de Losada (2004)

Maass y Cadinu (2003), de la Universidad de Padua en Italia, basándose en los estudios de Allport, intentaron determinar si la existencia de estereotipos es específica de los grupos minoritarios de la sociedad (definidos como grupos de bajo estatus) o si estos déficit pueden ser observados en grupos que generalmente gozan de un alto estatus social, pero son negativamente estereotipados en un área específica.

También estudiaron el porqué determinadas personas son altamente vulnerables a la activación de estereotipos, mientras que otras parecen resistir su influencia.

Estas autoras, aportan una serie de aspectos en la investigación de distintas variables individuales, que moderan la existencia de los estereotipos, entre las que incluyen la ansiedad, la existencia de pensamientos intrusivos y el grado de cautela que posee el sujeto en la emisión de sus juicios.

Destacan que los estereotipos se desarrollan desde la infancia y de allí la dificultad de lograr cambios a corto plazo.

Consideran que no todos los individuos presentan la misma susceptibilidad a los efectos de los estereotipos ya que existen diferencias individuales que han sido identificadas, siendo tres las principales.

En primer lugar, la importancia que el sujeto le otorga a su desempeño en determinadas áreas, lo cual constituye un factor de riesgo, dado que aquellos que pretenden ser mejores en dichas áreas, se ven más afectados por los estereotipos que los que no le otorgan mayor importancia a su rendimiento, que son considerados menos competentes, pero también «inmunes a los estereotipos».

Este desempeño, es por lo tanto considerado relevante para el auto-concepto del sujeto.

En segundo lugar, el grado de identificación con el grupo social al que pertenecen, es decir la identidad social o sentimiento de pertenencia.

Vemos que este aspecto es fundamental para considerar la pertenencia al grupo social de ancianos o de la tercera edad.

Los estereotipos según esta perspectiva, afectarán en mayor grado a aquellos más identificados con el grupo estigmatizado objeto de los estereotipos.

Esta identificación grupal, parece ser un moderador importante de los estereotipos, en relación a que se muestran más aprehensivos en relación a la confirmación de los estereotipos negativos en su grupo social.

En tercer lugar, otro aspecto importante es el grado de control interno o externo. En aquellos individuos que creen que sus fracasos o fallos dependen más de sí mismos que de otros aspectos del entorno social, tomando así una responsabilidad por sus acciones. Aquí se suman diferentes tipos de presión, una la derivada de los estereotipos y otra la presión y estrés interno.

Por otro lado, los individuos que creen en un control «externo», en donde el entorno juega un papel predominante, siendo más benevolentes consigo mismo, no se verían tan afectados por la presencia de estereotipos.

Estos estudios sugieren que aquellos sujetos que presentan las tres condiciones podrían ser considerados de «alto riesgo», por lo que se formula la importancia de desarrollar acciones de prevención desde la infancia.

3. ESTEREOTIPOS IMPLÍCITOS

Los estereotipos actúan tanto explícitamente a través de opiniones y juicios, como implícitamente de forma no consciente.

En relación a la vejez y envejecimiento algunos estereotipos pueden llegar a ser extraordinariamente negativos determinando, comportamientos o actitudes «edais-tas» discriminatorios, generando desigualdades en distintos aspectos para este grupo de edad (sanitarias, culturales, educativas, etc).

Para Kogan (2000), (citado por Levi y Banaji), todo ser humano aunque en grados diferentes, se encuentra implicado en la práctica de lo que se conoce como «ageismo implícito». Ello se refiere a procesos mentales y comportamientos que muestran sensibilidad hacia la edad, y que se producen como juicios, pensamientos y sentimientos del diario vivir.

Los estereotipos implícitos acerca de la edad (también llamados estereotipos automáticos o inconscientes) son definidos como pensamientos acerca de los atributos y comportamientos de los mayores que operan sin control intencional ni conciencia. Levi y Banaji (2003).

Estas autoras, definen las actitudes implícitas acerca de la edad (también llamadas prejuicios automáticos o inconscientes), como sentimientos hacia los mayores que operan sin conciencia ni intención o control.

Cabe destacar, que utilizan el término «ageismo implícito» para ambos: estereotipos y prejuicios enfocándose en las actitudes y creencias que se asocian con los ancianos.

Sus estudios se basan en la investigación de la cognición social implícita, tratando de encontrar las vías de medir pensamientos y sentimientos inconscientes que no son fácilmente detectables a partir de auto reportes verbales.

Proponen dos metodologías para su estudio: 1) El IAT, Test de Asociación implícita, y 2) el efecto priming en estereotipos.

Levy (2002), realizando estudios intergeneracionales que caracterizan los rasgos positivos y negativos en adultos mayores, encontró un conjunto de palabras que los definían. Para los estereotipos negativos: incompetente, decrepito y enfermo fueron las más frecuentes. Mientras que las palabras que describían con mayor frecuencia los estereotipos positivos fueron el ser guía, la prudencia y el haber podido realizarse en la vida.

4. ESTEREOTIPOS- PREJUICIOS Y DISCRIMINACIÓN

Numerosas investigaciones evidencian la compleja y estrecha relación entre los conceptos de estereotipo, prejuicio y discriminación.

Allport en 1954, vincula estereotipo a prejuicio; definiendo al primero como una creencia exagerada asociada a una categoría, siendo su función justificar una conducta respecto a esa categoría.

Sostiene que en el estereotipo existe un proceso de categorización que permite formar agrupaciones de hechos y objetos que sirven de guía en la adaptación de los sujetos; asimilando mediante el mismo todo lo relacionado a una categoría, lo cual permite identificar con rapidez los objetos asociados a dicha categoría, ello a su vez satura todo su contenido con el mismo efecto emocional e ideal.

Destaca asimismo que todo este proceso puede ser racional en mayor o menor medida.

Este autor, se refiere a los efectos perniciosos de los prejuicios para los miembros de aquellos grupos estigmatizados; encontrando que uno de los efectos más insidiosos ocurre cuando un miembro del grupo estigmatizado, confirma mediante sus propios comportamientos, los estereotipos prevalentes en la sociedad, justificando así la existencia del mismo y haciéndolo extensivo a los otros miembros de su grupo social.

En numerosa bibliografía se mantienen estrechamente relacionados los conceptos de estereotipo prejuicio y discriminación.

Reseñamos que mientras el estereotipo sería el conjunto de creencias acerca de atributos asignados a un grupo, en un plano cognitivo, el prejuicio se referiría a la evaluación negativa del grupo en un plano afectivo y la discriminación estaría vinculada a la conducta desigualitaria en el tratamiento dado a los individuos en virtud de su pertenencia a dicho grupo en el plano conductual.

Por lo tanto, el estereotipo negativo podría servir para racionalizar y justificar los prejuicios.

Por otra parte, los estereotipos, además de una función cognitiva, cumplen una función defensiva, ya que constituyen la proyección de determinados valores, estatus y derechos, que les permiten mantener a determinados grupos su posición dominante sobre otros.

Desde una teorización psicoanalítica Salvarezza (1998) destaca la función defensiva de los estereotipos, que posibilitan la satisfacción de deseos inconscientes.

González, (1999) define a los *prejuicios* como el conjunto de juicios y creencias de carácter negativo con relación a un grupo social. Se consideran fenómenos compuestos de conocimientos, juicios y creencias y como tales, constituidos por estereotipos.

Desde esta perspectiva, los estereotipos, poseerían el componente cognitivo (juicios, creencias) de los prejuicios (que son siempre de carácter negativo).

Aunque exista una íntima relación entre estereotipos negativos y prejuicios, múltiples estereotipos, no van asociados a prejuicios, por ejemplo los estereotipos positivos de grupo o de género, el caso de las mujeres asociadas con dulzura, sensibilidad y abnegación, los ancianos con sabiduría y paciencia, etc.

Aún cuando los estereotipos sean positivos, pueden llevar a un reconocimiento prejuiciosos y discriminatorio, negándoseles a los miembros de determinados grupos estereotipados, derechos o responsabilidades.

Lo que se conoce como «*discriminación*», es la conducta de falta de igualdad en el tratamiento otorgado a personas, en virtud de su pertenencia a un grupo o categoría social. González, (1999).

Tajfel (1984), sostiene que de las funciones que desempeñan los estereotipos, la más importante es su valor funcional y adaptativo, ya que ayudan a comprender el mundo de manera simplificada, ordenada y coherente.

Además del valor adaptativo, simplificador, los estereotipos tienen otra función más importante para la socialización del individuo y es facilitar la identidad social., la conciencia de pertenecer a un grupo social

5. A MODO DE CONCLUSIÓN

A lo largo de la historia la vejez como etapa del ciclo vital, ha estado siempre presente, pero el significado y la valoración que de ella realizan diferentes culturas, varía en distintos periodos de tiempo y regiones geográficas.

Lo que se evidencia en la actualidad es una pérdida de su valoración social, que lleva a la marginación y automarginación del adulto mayor, a la pérdida de la autoestima, de la energía vital, que se evidencia en la discriminación y rechazo dirigido hacia el « viejo », lo cual repercute en su propia valoración y en la de las personas que lo rodean.

Es a partir de la revolución industrial que aparece un hecho que marca un antes y un después, que es la jubilación y con ello la consideración social y cultural de la vejez.

Es entonces la jubilación, la que marca el fin del ciclo vital activo del sujeto. No en vano durante un largo período de tiempo se denominó en Uruguay a los jubilados «pasivos» y ello impulsado también en los medios masivos de comunicación, donde se escuchaba el «cobro de las pasividades» en lugar de el «cobro de las jubilaciones».

Los estereotipos, como creencias generalizadas sobre los atributos o características que definen a un determinado grupo social, se conforman en el pasado y se transmiten a través del proceso educativo, sin apenas transformación, con el paso del tiempo.

Una de sus características más significativas es el convertirse en mitos, lo que viene a agravar el problema, por su resistencia al cambio y el efecto anticipador de la conducta y de la posibilidad de su cumplimiento.

Los estereotipos o prejuicios se convierten en esquemas funcionales que activan o dirigen la actuación mucho más que la propia realidad, siendo incorporados a la mentalidad del propio adulto mayor, funcionan determinando actitudes negativas frente a su propio proceso de envejecimiento.

Respecto a los mayores, estas creencias previas, estereotipos, en la medida que funcionan como esquemas mentales previos, anticipadores de la realidad y sus características, comprometen nuestras actuaciones, pudiendo provocar actitudes antimayores, viejistas, que por falta de objetividad son inadecuadas a la correcta valoración de este sector de la población.

Lo viejo, no se valora positivamente, también se tiene la creencia de que el paso de la edad y la vejez, conllevan un incremento de las enfermedades de todo tipo y al aumento del uso de fármacos. Lo cual se naturaliza en nuestra sociedad como algo normal, los ancianos son en general poli medicados.

Todo lo dicho vendría a potenciar la idea de la vejez como problema de carácter social, idea que está bastante extendida entre la población. Frente a ello cabría la opción de reconocer este periodo como grupo a respetar con un rol social que desempeñar.

El interés por el rescate y la promoción de un envejecimiento positivo o saludable ha sido enfatizado en distintos momentos,.

Como procesos a nivel mundial encontramos que en 1990, la Organización Mundial de la Salud alertaba sobre la imagen social negativa de la vejez y de su repercusión, a través de conductas inadecuadas de familiares, profesionales, de la sociedad en general y de los propios mayores cumpliendo así con las profecías dirigidas a esta etapa del ciclo vital.

El Plan de Madrid de 1998, reconoce que los discursos sociales sobre los mayores son predominantemente negativos y señala la necesidad de enfrentar dichas imágenes mediante estrategias de comunicación e información.

En el mes de abril del año 2002, se lleva a cabo en Madrid la II Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento, presentando la Organización Mundial de la Salud un documento titulado «Salud y envejecimiento», en el mismo se alude a la necesidad de modificar los estereotipos que muestran a las personas mayores como enfermos o

pobres. Allí se enfatiza la idea de envejecimiento como conquista de la humanidad que ha de ser celebrada como altamente positiva.

En el Plan de Acción de Madrid, se reconoce como esencial la promoción de una imagen positiva del envejecimiento, proponiéndose lograr un reconocimiento colectivo de la autoridad y la sabiduría de los mayores.

También, se aspira al aporte de las disciplinas de la salud en la mejora del bienestar, calidad de vida y desarrollo de los adultos mayores

Existe un importante bagaje de investigaciones que confirman la importancia de la intervención de distintas disciplinas, donde se señalan sus aportes hacia el incremento de la capacidad cognitiva, la valoración subjetiva de la salud, el sentimiento de valía, de ser útil y la participación en actividades promotoras de longevidad y calidad de vida.

Envejecer; «saludablemente», dependerá de la aceptación de los cambios, de la capacidad de afrontarlos en forma creativa y de la flexibilidad para recurrir a recursos desarrollados durante toda la vida la vida, así como para implementar otros nuevos.



BIBLIOGRAFÍA:

Berriel, F . Pérez, R. *Imagen del cuerpo en los adultos mayores. El caso de la población montevideana* Revistas Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales. 2004 . Nro. 15. Vol. 4 (3) Pags. 43-54

Berriel, F . Pérez, R. *Imagen del cuerpo y producción de sentido. Estudio con adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores en la ciudad de Montevideo, Uruguay.* Revistas Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales. 2006 . Nro. 23. Vol. 6 (3) Pags. 65-82

Cavasin , C. Dauría, P. (2005) *El Sector salud en el Uruguay* Montevideo: Ideas

Cobo, L. (2005) *Estereotipos sobre las personas mayores.* Memoria de Maestría en Gerontología Social: Especialidad en calidad de Servicios Gerontológicos. Universidad Autónoma de Madrid.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2000) *Cómo envejecen los uruguayos.* Montevideo: CEPAL

Fernández -Ballesteros, R. et. al. (1992). *Mitos y realidades sobre la vejez y la salud.* Barcelona: SG. Editores.

Fernández - Ballesteros, R. (1999) *Qué es la psicología de la vejez.* Madrid: Biblioteca Nueva.

Fernández - Ballesteros, R. (dir.) a. (2002) *Serie Vivir con Vitalidad .* Madrid: Pirámide.

Fernández - Ballesteros, R. (2004) *Gerontología Social.* Madrid: Pirámide.

Fornós E. *El Estereotipo Social de la Vejez.* I Congreso Virtual de Psiquiatría, 26/12/ 2001

- Garay, M. Tuzzo, R. Díaz, A. (2006) *Emergencias emocionales Abordaje interdisciplinario en el primer nivel de atención*. Montevideo: FEFMUR
- Gil Barreiro, M. y Trujillo, O. (1997) *Estereotipos hacia los ancianos*. Rev. Cubana Med. Gen. Integr.; 13(1):19-28
- Gonzalez, B. (1999) *Los estereotipos como factor de socialización en el género*. Comunicar, marzo, Nro.12 ,79- 88 Andalucía- España.
- Greenwald, A. Banaji, M. *Implicit Social Cognition: Attitudes, Self- Esteem, and Stereotypes*. Psychological Review 1995. Vol. 102. No 1, 4 - 27.
- Greenwald, A. McGhee, D. Schwartz, J. *Measuring Individual Differences in Implicit Cognition: The Implicit Association Test*.
Journal of Personality and Social Psychology, 1998. Vol. 74, No. 6, 1464 – 1480
- Huenchuan, S. Paredes, M. (2006) *Escenarios futuros en políticas de vejez en Uruguay: continuidades y rupturas*. Montevideo: Trilce.
- Instituto Nacional de Estadística (INE 2004) *Encuesta Continua de Hogares*, Montevideo-Uruguay
- Leopold, L. (2000) *Formación profesional. El caso de la Gerontología*. Montevideo: Multiplicidades
- Levy, B.R. Slade, M. Kunkel, S. *Longevity Increased by Positive Self - Perception of Aging*. Journal of Personality and Social Psychology, 2002. Vol. 83, No. 2, 261 - 270.
- Levy, B.R. (2003): *Mind Matters: Cognitive and Physical Effects of Aging Stereotypes*. Journal of Gerontology, 58B, 203-211.
- Levy, B.R. Banaji, M.R. (2003) *Implicit Ageism* En Ageism Stereotyping and Prejudice Against Older Persons. A Bradford Book The MIT Press Cambridge, Massachusetts.
- Losada, A. (2004) *Edadismo: consecuencia de los estereotipos, del prejuicio y la discriminación en la atención a las personas mayores. Algunas pautas para la intervención*. Informes Portal Mayores Nro. 14. www.imsersomayores.csic.es Acceso: octubre 2005
- Maass, A. Cadinu, M. *Stereotype threat: When minority members underperform*. European Review of Social Psychology, 2003,14. 243 – 275
- Ministerio de Salud Pública - Grupo de Trabajo Interdisciplinario (2005) *Reconversión del Modelo de Atención de los Adultos Mayores. Programa prioritario del Adulto Mayor – Uruguay*.
- OPS/OMS, (2002) *Guía para el desarrollo de un sistema integral de apoyo para el envejecimiento activo*,
- Red Temática sobre Envejecimiento y Vejez de la Universidad de la República. (2004) *Gerontología en Uruguay - Una construcción hacia la interdisciplina*. Montevideo: Narciso.
- Rosenthal, R. Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. New York, USA: Holt, Rinehart and Winston.

Salvarezza, L. (comp.) (1998) *La vejez. Una mirada gerontológica actual*. Bs. As.: Paidós

Schelotto, F. Doménech, D. (2006) *Instituto de Atención Primaria de la Salud* Facultad de Medicina – Universidad de la República – Uruguay.

Smith, E. Mackie, D. (1997). *Psicología Social*. Madrid: Panamericana.

Tajfel, H. (1984) *Grupos humanos y categorías sociales*. Barcelona: Herder

Tuzzo, R. (2005) *Algunas respuestas respecto a la importancia de la alfabetización digital de los adultos mayores en Uruguay*. En www.ciberespacios.org

Tuzzo, R. (2005) *Redes virtuales- construyendo nuevos lazos sociales*. En www.ciberespacios.org

Viguera V, (2001) *Prejuicios, mitos e ideas erróneas acerca del envejecimiento y la vejez*. Programa de seminarios por Internet. Seminario Temas de psicogerontología

RESUMEN:

El presente trabajo constituye un avance de un estudio sobre estereotipos implícitos acerca de la vejez y del envejecimiento en jóvenes universitarios de carreras de la salud.

Se plantea la necesidad de identificar estos estereotipos y prejuicios, que en su mayor parte son negativos.

Se considera que su toma de conciencia permitirá operar con la población mayor, haciendo énfasis en los aspectos de salud y en instancias que posibiliten un envejecimiento productivo incrementando así su calidad de vida.

Los estereotipos, y con ellos los prejuicios, se convierten en esquemas funcionales que activan o dirigen la actuación de las personas, mucho más que la propia realidad, por lo que su detección se torna fundamental, ya que los mismos son determinantes de las particularidades y concepciones acerca del propio proceso de envejecimiento.

PALABRAS CLAVE:

Estereotipos implícitos, envejecimiento, vejez.

ABSTRACT:

The present work constitutes an advance of a study on implicit stereotypes about the old age and of the aging in university youths of health careers.

She thinks about the necessity to identify these stereotypes and prejudices that are negative in their biggest part.

It is considered that its taking of conscience will allow to operate with the elder population, making emphasis in the aspects of health and in instances that facilitate a productive aging increasing this way their quality of life.

The stereotypes, and with them the prejudices, transform into functional outlines that activate or direct the performance of people, much more than the own reality, for that their detection is fundamental, since the same ones are decisive of the particularities and conceptions about the own aging process.

KEY WORDS:

Implicit stereotypes, aging, old age.

DATOS DE LA AUTORA:

Rosario Tuzzo, es docente de la Universidad de la República – Uruguay. Es directora del Área Psicología de la Escuela Universitaria de Tecnología Médica de la Facultad de Medicina y coordina cursos de salud mental de grado y postgrado en la Facultad de Enfermería. Desarrolla su investigación, sobre temas de salud mental en el ciclo vital.



Este / a soy yo. Análisis del Dibujo de la Figura Humana de los niños/as que presentan dificultades en el aprendizaje

This is me. Analysis of the Drawing of the Human Figure in children with learning difficulties

María A. Hernández y R.M. García

La afirmación que identifica éste escrito se basa en la afirmación que he escuchado en los niños/as que me son remitidos a evaluación por presentar dificultades en el aprendizaje, así el primer día les pido que hagan un dibujo de una persona, y cuando terminan dicen con gran seguridad y énfasis «este/a soy yo», y le escriben su nombre..

Posterior a ello, asisten a sesiones de psicomotricidad en pequeños grupo de 5 niños/as, una vez a la semana. Al iniciar la sesión y llegar a un acuerdo para el juego, desarrollan sesiones en donde los rasgos más relevantes de sus juegos son claras y reiteradas conductas agresivas, las cuales se enmarcan más en el registro de la agresividad primaria, descrita por B. Aucouturier; apreciándose en su expresividad psicomotriz, la gran dificultad para aceptar los dispositivos que estructuran la sesión, el invadir el espacio del compañero, buscar el contacto corporal violento y la escasa presencia del lenguaje como mediador de la comunicación y para expresar las ideas o necesidades, con frecuencia presentan berrinches, baja tolerancia a la frustración y cambios bruscos de humor, y en contraste a ello, la necesidad de apoyo físico, emocional que de una u otra manera, demandan durante la sesión, cuando piden ser cuidados, masajeados o protegidos por el adulto.

Así como el gran asombro que expresan en sus gestos cuando le es o son reconocidas conductas adecuadas a las situaciones: su autocontrol, capacidad de negociar, buscar soluciones, entre otras, ya sea por el espejo del adulto o por las reflexiones que hacen los niños/as en el ritual de salida al terminar la sesión. Expresión facial y corporal la cual va unida a la exclamación ¡yo lo hice adecuadamente! o ¡yo lo logré!, expresiones éstas , que de una u otra manera ponen en duda su capacidad.

En este proceso he observado que, si bien es cierto que estos niños/as presentan un perfil psicomotor cualitativamente dispráxico, que influye negativamente en sus procesos de atención, codificar y decodificar la información así como la planificación de sus actividades, no es menos relevante que las áreas emocional, social y afectiva tienen un gran peso, en esta dinámica, ya que, son niños/as criticados por su

entorno familiar, social y escolar. Críticas estas que al ser constantes y repetidas casi en forma automática, van creando en ellos/as síntomas bien definidos de baja autoestima; por las innumerables fallas a nivel escolar y social, aunado a ello, la dificultad para establecer relaciones interpersonales significativas con adultos y/o compañeros, despertando sentimientos de ser diferentes, inferiores, ver un futuro sin esperanzas, lo que puede ser la génesis de su mal humor, baja tolerancia a la frustración, depresión, aislamiento auto impuesto, hasta conductas autodestructivas

Así, se va gestando, lo que Seligman en Lavoí (s/f) define como desesperanza aprendida; ya que los niños/as aunque hagan esfuerzos por lograr leer, y satisfacer las demandas escolares y familiares, no lo logran por lo que tienden a generalizar y sentir que es inevitable que siga pasando y se extienda a otras áreas de su vida. Sensación ésta que origina indiferencia, reducción de la persistencia ante las exigencias del medio y su voluntad para lograrla, ya que por general, oyen «eso está mal» «no sabes hacerlo» o palabras que de una u otra manera, refuerzan constantemente su conducta que él o ella sabe muy en su ser, no son iguales que las dadas por sus compañeros/as.

Analizando esta dinámica de dispraxia psicomotora la cual convive íntimamente con estos sentimientos de baja autoestima, desesperanza aprendida y de una u otra manera, esta ambivalencia de agresividad y deseo a la vez de ser reconocido y apoyado por el adulto, surge la inquietud de analizar ese primer dibujo de la figura humana que realizan los niños/as, que asisten a la sala de psicomotricidad por primera vez.

Objetivo:

- 1.- Realizar un estudio descriptivo de los indicadores emocionales más frecuentes del primer dibujo de la figura humana que realizan los niños/as con dificultades en el aprendizaje, según los indicadores propuestos por Karen Machover y Koppitz
- 2.- Valorar que indicadores emocionales, son constante en los grupos de niños/as evaluados.
- 3.- Apreciar qué indicadores emocionales son constantes en los niños/as sin importar la edad.

Material y Método.

Para desarrollar este trabajo se recopiló los dibujos de 104 niños/as referidos con diagnóstico de dificultad en el aprendizaje, entre 6 y 12 años, desde 1998, hasta el primer trimestre del 2006.

Estos niños/as como se menciona anteriormente son referidos por presentar dificultades en el aprendizaje, y se seleccionaron aquellos que presentan un electroencefalograma normal, sin patologías asociadas, su procedencia social es clase media baja, asisten a unidades educativas regulares.

Una vez seleccionados los dibujos, se dividió por edad y sexo quedando distribuidos de la siguiente manera: De 6 a 6 años 11 meses: 12 del sexo masculino y 4 del sexo femenino para un total de 16 casos. De 7 a 7 años 11 meses: 11 del sexo masculino y 4 del sexo femenino, para un total de 15 casos. De 8 a 8 años 11 meses: 16 del sexo masculino y 11 del sexo femenino, para un total de 27 casos. De 9 a 9 años 11

meses: 14 del sexo masculino y 5 del sexo femenino, para un total de 19 casos. De 10 y 12 años: 20 del sexo masculino y 7 del sexo femenino, para un total de 27 casos.

Para analizar los dibujos se tomó en cuenta los indicadores propuestos por Karen Machover y Koppitz y se seleccionaron aquellos que se presentaron con mayor frecuencia.

Por lo cual los indicadores emocionales válidos son: tamaño de la cabeza; grande o pequeña, cabello; omisión, escaso, énfasis, separado por una línea. Ojos: sin pupilas, muy pequeños, muy grandes, tuertos. Nariz: ausencia, triangular, pequeña. Boca; cóncava, lineal, omisión, abierta, con dientes. Orejas: omisión. Cuello: largo, corto, unidimensional, omisión. Tronco: corto, largo, con cintura, con botones, asimétrico. Brazos: largos, cortos, asimétricos. Manos: omisión. Dedos: omisión, pétalos, manos sin dedos, menos de 5 dedos, apretados. Piernas: largas, cortas, asimétricas. Pies: ausentes, cortos, en dirección contraria.

Tomándose como indicadores emocionales no válidos: el tamaño y la ubicación del dibujo de la figura humana en la hoja de papel, ya que no se dispone del mismo tamaño de hoja siempre. El tipo de trazado ya que no se dispone de un tipo de lápiz con la misma intensidad de la mina. Ni los Sombreado o tachaduras; ya que se presentaron sólo en 4 dibujos.

Del análisis de los dibujos de la figura humana por edad y sexo los Indicadores Emocionales Válidos más frecuentes son los siguientes:

6 años a 6 años 11 meses. Distribuidos 12 del sexo masculino y 4 del sexo femenino Total de 16 casos.

Casos	Indicador Emocional	Frecuencia
14	Piernas asimétricas	87,5%
13	Omisión de manos	81%
12	Boca cóncava	75%
12	Omisión de orejas	75%

De estos Indicadores Emocionales, se encontró dos combinaciones frecuentes; A) brazos y piernas cortas o largas asimétricas y, B) pies ya sean largos o cortos en dirección contraria.

De 7 a 7 años 11 meses. Distribuidos 11 del sexo masculino y 4 del sexo femenino Total 15 casos.

Casos	Indicador Emocional	Frecuencia
14	Piernas asimétricas	93%
11	Omisión de orejas	73%
10	Boca cóncava	66%
10	Pies en dirección contraria	66%
10	Omisión de cuello	66%

De estos Indicadores Emocionales, se encontró una combinación frecuente; Pies cortos con dedos en dirección contraria.

De 8 a 8 años 11 meses. Distribuidos 16 del sexo masculino y 11 del sexo femenino
Total 27 casos.

Casos	Indicador Emocional	Frecuencia
26	Omisión de orejas	96%
21	Piernas asimétricas	77%
19	Boca cóncava	70%
16	Pies en dirección contraria	59%
12	Cuello corto	44%
10	Brazos cortos	37%
10	Manos menos de 5 dedos	37%
09	Omisión de manos	33%

De estos Indicadores Emocionales, se encontró tres combinaciones muy frecuentes; A) tronco largo con botones, B) pies cortos y con dedos en dirección contraria, C) piernas cortas o largas con asimetría.

De 9a 9 años 11 meses. Distribuidos en 14 del sexo masculino y 5 del sexo femenino. Total de 19 casos.

Casos	Indicador Emocional	Frecuencia
17	Piernas asimétricas	89%
13	Omisión de orejas	68%
13	Boca cóncava	68%
12	Omisión de manos	63%
10	Pies en dirección contraria	52%

De estos Indicadores Emocionales, se encontró tres combinaciones muy frecuentes; A) tronco combinado con cintura, B) pies cortos y con dedos en dirección contraria, C) piernas cortas o largas con asimetría.

De 10 años a 12 años. Distribuidos en 20 del sexo masculino y 7 del sexo femenino. Total 27 casos.

Casos	Indicadores Emocionales	Frecuencia
20	Tronco con cintura	74%
19	Piernas asimétricas	70%
18	Omisión de orejas	67%
17	Pies en dirección contraria	63%
15	Boca cóncava	55,5%

De estos Indicadores Emocionales se encontró dos combinaciones frecuentes: A) boca cóncava con boca abierta, B) tronco se combina con cintura

Valorando los resultados obtenidos se puede observar que

- 1.- De los 6 a 6 años-11 meses, en todos los elementos predominantes las niñas cubren el 100% de su grupo. Así el 75% de ellas se presenta el énfasis en cabello separado por una línea; "sujeto que separa marcadamente lo intelectual de lo emocional" (Machover, 2000).

En ambos grupos tanto el femenino como el masculino coinciden en ser el porcentaje de los indicadores emocionales analizados, lo que diría que ambos tienen funcionamiento similar.

- 2.- De 7 a 7 años 11 meses, en todos (menos en 1), los elementos predominantes, las niñas ya no cubren el 100% como en la edad anterior. Sólo mantienen el 100% en omisión de orejas; "sensibilidad a la crítica, minimiza el contacto con el medio". Vuelve a ser constante el cabello separado por una línea en un 75%. Y aparece la omisión del cuello "pobre ajuste, pensamientos o actuaciones pierden su relación de lugar, de tiempo y continuidad, con los pensamientos o actos que les anteceden o preceden" (Machover, 2000).

- 3.- De 8 a 8 años 11 meses: en ambos grupos predomina casi en un 100% los Indicadores Emocionales que se describen a continuación: Omisión de orejas. Piernas asimétricas: "parece reflejar agresividad" (Koppitz, 1995) Para Machover en Vels (1994) parece asociado a "falta de equilibrio y de coordinación, sea mental (vacilaciones, indecisiones, intermitencias) inseguridad en las ideas, etc.) y falta de coordinación "funcional" (incoordinación motriz, inhabilidad manual, torpeza física o una confusión de dominancia lateral)" Así como Boca cóncava; "dependencia y pasividad" Pies en dirección contraria "no saber que camino tomar". Vacilación duda, ambivalencia, conflictos con relación a la realidad exterior" Cuello corto: "aferramiento a las propias actitudes, terquedad". Brazos cortos; "dificultad para conectarse con el mundo circundante, y con las otras personas parece asociado con la tendencia al retraimiento, al encerrarse dentro de sí mismo, y a la inhibición de los impulsos". Manos con menos de 5 dedos; "sugiere sentimientos de inadecuación y puede coincidir con una auto imagen negativa. Omisión de manos: "sentimientos de culpa por un mal rendimiento escolar, o sentimientos de culpa, vergüenza o agresión reprimida" (Machover y Koppitz). Analizando las características descritas, se puede decir que ambos grupos están funcionando más o menos igual.

- 4.- De 9 a 9 años 11 meses, en las niñas vuelve a aparecer 100% en su grupo los dibujos con una boca cóncava y omisión de orejas y piernas asimétricas en un 80%. En cuanto a la separación del cabello por una línea bajo al 20% y aparece en los niños énfasis en el cabello "competencia a la virilidad y preocupación sexual y tendencias agresivas" (Machover, 2000). Y omisión de manos en un 78% en el sexo masculino que en edades anteriores estaba alrededor del 50%.

- 5.- De 10 a 12 años. Nuevamente en el sexo femenino cubren el 100% en su grupo los indicadores boca cóncava y omisión de orejas y en un 71% piernas asimétricas. En las niñas sigue apareciendo un alto porcentaje 85% del indi-

cador cabello separado por una línea Así para el sexo masculino el mayor porcentaje de los indicadores. Tronco con cintura; "fortaleza física, marcada dependencia, necesidad de demostrar el funcionamiento sexual" (Machover, 2000). Y piernas asimétricas en un 70% y aparece el indicador cuello corto en un 71%. Vemos como en el primer lugar en los niños, prevalece el tronco con cintura, lo que puede corresponder a la necesidad de marcar espacio sexual por la edad de la pubertad. Llama la atención que se manifiesta en los varones solamente o por lo menos muy marcadamente.

Una vez analizada estas características, puedo observar que estas conductas, a las que hace referencia los indicadores emocionales analizados, representa la dinámica de las sesiones de psicomotricidad en todos los grupos; tanto los niños como las niñas muestran una marcada dificultad al oír y respetar las reglas, así como expresar sus necesidades, intereses, situaciones agradable o desagradables vividas en la sala, pedir apoyo físico ya sea de sus compañeros o de la psicomotricista, no reconociendo estas dificultades por sí solos, siendo fundamental que la psicomotricista sea el espejo para que ellos/as lo reconozcan y admitan. Así como una gran dificultad para ponerse de acuerdo entre ellos/as sobre el juego ha desarrollar, que con mucha frecuencia tienden a aferrarse a sus ideas o propuestas, no admitiendo las ideas o propuestas de los otros, y una vez que se han puesto de acuerdo, e inician la sesión refieren que en realidad ese juego no era el que tenían pensado y nuevamente deciden que quieren jugar, y aún decidiéndolo por consenso, al iniciar el juego, se desarrolla otro. Con mucha frecuencia he observado dispraxia en la coordinación dinámica general y confusión al querer orientar en el espacio los materiales.

En todos ellos/as prevalece una auto imagen negativa, ya que son criticados por su deficiente desempeño escolar y conflictos con sus compañeros de clases, padres y amigos. Con frecuencia ante un juego que ellos/as sienten que les impone un reto, automáticamente dicen. "yo no puedo, soy tonto, soy bruto, no cuentes conmigo".

Con todo este análisis del dibujo de la figura humana que los niños/as elaboran en el primer contacto que tenemos, puedo inferir que de los indicadores emocionales seleccionados, prevalece en todo el grupo: las piernas asimétricas, la omisión de orejas, boca cóncava y pies en dirección contraria. Apreciándose que la omisión de manos se presenta en 100% en las niñas de 6 a 6 años 11 meses, un 50% en los niños de 6 a 6 años 11 meses. Así en las edades comprendidas de 9 años a 9 años 11 meses; en el sexo masculino se presenta en un 78% y en un 20% en el sexo femenino.

Al concluir esta investigación, viene a mi mente un segmento del concepto que define la psicomotricidad: "Basado en una visión global de la persona, el término psicomotricidad, integra interacciones cognitivas, emocionales, simbólicas y sensoriomotrices en la capacidad de ser y de expresarse en un contexto psicosocial".

A través de este trabajo de análisis gráfico asociándolo con lo vivido en la sala de psicomotricidad con los niños/as, las conductas que describen los indicadores emocionales comunes a todas las edades, evidencia que en general se observa ambivalencia, pobre coordinación mental o funcional e impulsividad, así como pobre contacto con el medio y alta sensibilidad a la crítica, lo que dificulta sus relaciones y generan conductas de dependencia.

Así, en las niñas impresiona que esto puede venir expresado más desde el elemento de cerrarse al contacto sensorial (auditivo), pasividad oral, conductas de dependencia y separación marcada de lo intelectual y lo emocional, y en los niños, los elementos generales mencionados, parecen estar más expresados a través de conductas de dependencia, impulsividad o pobre control de los impulsos.

Apresiasiéndose que en los niños de 10 a 12 años, además de los elementos generales ya mencionados, la presencia del tronco con cintura, se relaciona con la necesidad de mostrar fortaleza física, y demostrar su función sexual.

Lo cual me hace reflexionar de lo fundamental que es conocer al niño/a en toda su dimensión, ya que esta visión es la que me permite desarrollar sesiones de Psicomotricidad acordes a las necesidades y deseos del niño/a y adecuar el sistema de acciones y actitudes que han de desplegarse.

Ahora puedo comprender perfectamente la afirmación de los niños/as al finalizar su dibujo cuando dicen "este/a soy yo".



BIBLIOGRAFIA:

Copeland, E. (1987). *Una lista de síntomas para dificultades en el comportamiento, atención, aprendizaje y en las emociones*. E.C. (SPL), Lista de chequeo para adolescentes, (pp.60).Atlanta: SPL.

Koppitz, Elizabeth M. (1995). *El dibujo de la figura humana en los niños*. Buenos Aires: Guadalupe.

Lavoi, R.. (s/f). *Dificultades en el Aprendizaje y Disciplina. Guía para mejorar la conducta de los niños*. Volumen (3), 25 págs.

Universidad Central de Venezuela (2000). *Material para la interpretación del dibujo de la Figura Humana en niños*. Material inédito: Caracas. Escuela de Psicología:

Vels, A. (1994). *Dibujo y personalidad*. http://www-grafologiauniversitaria.com/libro_vels.htm. Universitat Autònoma de Barcelona.

RESUMEN:

Este documento recoge un estudio que se realizó con los dibujos de la figura humana de 104 niños referidos con diagnóstico de dificultad en el aprendizaje, entre 6 y 12 años, desde 1998, hasta el primer trimestre del 2006. Se seleccionó a quienes no presentaban patologías asociadas, su procedencia social es clase media baja y asisten a unidades educativas regulares.

Para analizar los dibujos se tomaron en cuenta los indicadores propuestos por Machover y Koppitz y se seleccionaron aquéllos que se presentaron con mayor frecuencia.

Asociando este trabajo de análisis gráfico con lo vivido en la sala de psicomotricidad con los niños, las conductas que describen los indicadores emocionales comunes a todas las edades, evidencian que en general se observa ambivalencia, pobre coordinación mental o funcional e impulsividad, así como pobre contacto con el medio y

alta sensibilidad a la crítica, lo que dificulta sus relaciones y generan conductas de dependencia.

PALABRAS CLAVE:

Dificultades de aprendizaje, dibujo de la figura humana, indicadores emocionales.

ABSTRACT:

This document shows a study that was carried out with the drawings of the human figure of 104 children referred with diagnosis of learning difficulty, between 6 and 12 years, from 1998, until the first trimester of the 2006. It was selected those who didn't present associate pathologies, their social origin it is middle-low class and they attend educational regular units.

To analyze the drawings they took into account the indicators proposed by Machover and Koppitz and those were selected that showed up with more frequency.

Associating this work of graphic analysis with that lived in the psychomotricity room with the children, the behaviors that describe the emotional indicators common to all the ages, evidence that in general it is observed ambivalence, mental or functional poor coordination and impulsiveness, as well as poor contact with the means and high sensibility to the critic, what hinders their relationships and they generate dependence behaviours.

KEY WORDS:

Learning difficulties, drawing of the human figure, emotional indicators.

DATOS DE LOS AUTORES:

María A. Hernández y R.M. García. Servicio de Pediatría del Hospital Vargas de Caracas (Venezuela).



La narrativa como instrumento en la psicomotricidad educativa y terapéutica

The narrative as instrument in the Educational and Therapeutic
Psychomotricity

Joaquín Serrabona Mas

1. INTRODUCCIÓN

Al iniciar esta reflexión sobre la narrativa dentro de la intervención psicomotriz, debo enmarcar al lector en el tipo de abordaje psicomotriz del que parte mi trabajo. Podríamos definir la psicomotricidad como una disciplina preventiva y/o terapéutica que actúa sobre la totalidad de la persona a través de las sensaciones, movimientos y juegos y la posterior representación, con la finalidad de que el sujeto establezca una relación positiva consigo mismo, objetos, espacio, tiempo y los demás» (Serrabona, 2003). A partir de esta definición generalista, podemos entrever algunos conceptos básicos del abordaje y en concreto de la orientación donde enmarco mi trabajo que es la *Psicomotricidad de Integración* (Serrabona, 2003; Muniáin, 2006). Integración que no es la suma de diversos conceptos de otras corrientes, nosotros valoramos y recogemos como es lógico aquellos planteamientos que permiten dar respuesta a nuestros principios básicos.

2. POSTULADOS PRINCIPALES PMI (Psicomotricidad de Integración):

2.1. Trabajar en la dimensión motriz: Estamos en sintonía con todas las corrientes de psicomotricidad que dan preferencia al cuerpo y al movimiento como núcleo de la psicomotricidad. Pero añadimos una nueva visión y es concebir *el movimiento en el cuerpo*. El movimiento infantil encierra las otras dimensiones, es continente del conjunto de la persona. De todas sus dimensiones.

2.2. Trabajar sobre la totalidad del sujeto: *El objeto formal para la PMI es la totalidad de la persona:* el conjunto de las dimensiones de la persona La persona es unidad y unicidad; una Totalidad sistemática, estructurada. Es un presupuesto básico de la Psicomotricidad, sino el principal. El ser humano es unidad sustantiva; corporeidad anímica. « Es pues imposible imaginar la actividad de un sistema sin que intervengan los otros, y todavía más difícil dividir un sistema en partes independientes» (Wallon, 1984).

2.3. Buscar un equilibrio sistemático sobre las dimensiones de la persona:

En la totalidad de la persona se pueden considerar diversas dimensiones. Actualmente la PMI contempla en la dimensión motriz, de modo sistemático, siete dimensiones: motriz, conativa, cognitiva, relacional, social, afectiva y fantasmática. Otras dimensiones están presentes, en proceso de sistematización.

Ya que la totalidad no es orgánica, y funciona como un todo, como una estructura unitaria. Ninguna de sus dimensiones se supedita a otra. La PMI busca el equilibrio entre las dimensiones de la persona. En cada sesión. Se evitará así la supeditación de unas dimensiones a otras, de unos objetivos a otros; y el instrumentalismo.

2.4. Concebir la educación y la terapia psicomotriz como un diálogo: Buscamos un intercambio real, en cada sesión, entre el programa ontogenético del niño y el programa filogenético que el educador o terapeuta conoce, y que trata de incorporar en la ontogénesis del niño desde una actitud descentrada y afectuosa. Intentamos integrar complementariamente la iniciativa de acción (educador-educando) y con respecto a los demás elementos didácticos: selección/realización/evaluación, de contenidos y objetivos.

2.5. Favorecer el placer motriz primitivo y el placer por el control motriz: La PMI parte de la observación del modo de expresarse de los niños en las sesiones. El niño manifiesta, un deseo de búsqueda de placer motriz primitivo en las sesiones con predominio del control motriz y la derivación hacia el dominio motriz en sesiones afectivo/fantasmáticas.

2.6. Favorecer la capacidad de representación, especialmente verbal.

En la representación tenemos el poder de volver, de recordar, de revivir en otro plano (simbólico) las vivencias pasadas, este plano alterado por la memoria va a ser el concepto en el que quiero centrarme en este artículo, *ya que es uno de los elementos que nos permite construir la propia historia del sujeto, o sea, su narración, su forma de captar y actuar sobre el mundo*. Historia que co-construimos continuamente en relación con el entorno y las vivencias que este nos produce. Según Robert A. Neimeyer (1998) somos autores de nuestra propia experiencia, la forma narrativa en la que organizamos o estructuramos dicha experiencia. En esta dinámica lo que se persigue es encontrar el propio yo. Elegir un estilo narrativo para formular y reformular el relato de uno mismo. Las historias anhelan tener coherencia y una de las funciones fundamentales de la narrativa es de tipo interpersonal, es decir, ayudarle a establecer continuidad de significado en su experiencia vivida.

3. LA NARRATIVA

Siguiendo a Neimeyer (1998, 225) entendemos que la meta de las narrativas es construir significados, que den sentido a la vida de la persona. Como nos dice Bettelheim, B. (1995, 9) «Si deseamos vivir, no momento a momento, sino siendo realmente conscientes de nuestra existencia, nuestra necesidad más urgente y difícil es la de encontrar un significado a nuestras vidas». Todos deseamos establecer un significado coherente y continuo a nuestra vida y de hecho lo intentamos a través de la experiencia vivida, pero reinterpretada en función de nuestro pasado y nuestras metas, ya que las posibles expectativas van a condicionar la vivencia presente. Es importante considerar lo vivido en coherencia con las metas conscientes. En este sentido los cuentos nos enseñan que aunque existan dificultades en el

momento actual podemos lograr un final feliz, lo que nos transmite historias de esperanza que en alguna medida potencia nuestra actitud resiliente. Desde luego no basta para construirnos un relato con significado, vivir historias, cuento o situaciones, es necesario tomar consciencia de dicho significado. Como indica Neimeyer (1998; 227) la exploración o la autoexploración son necesarias para «*confrontar elecciones, situar traumas pasados, en un marco de referencia actual, poder dar voz a las preocupaciones, insights y esperanzas*». Existen estrategias para poder ayudar al sujeto en este proceso de «verse», como son las *preguntas* que utilizamos para proporcionar recursos lingüísticos que el niño pueda relacionar con sus conocimientos y su imaginación para desarrollar posibles significados y abrir el camino a ideas originales (Bruner, 1986); o también los que debemos formular de manera ajustada para que el niño tome consciencia de lo vivido y lo incorpore en su narrativa única.

Neimeyer (1998) nos informa de que existen diversas técnicas narrativas, como la autocaracterización original de Nelly, o el desarrollo de roles alternativos de Neimeyer, o los métodos de trabajo individual de Fransella... Sin olvidar la función del mito de Jung, donde hay un acuerdo general, según Bettelheim (1995, 43), en opinar que los mitos y cuentos de hadas nos hablan en el lenguaje de los símbolos, representando el contenido inconsciente. Todos estos métodos tienen en común una cualidad invitacional y animan al sujeto a cultivar las sensibilidades poéticas personales necesarias para convertir las palabras en nuevos mundos de posibilidades. Otro autor a destacar en este breve resumen es a Ericsson que usaba narraciones metafóricas para evitar los contraargumentos racionales que usan las personas como resistencia a posibles cambios.

Pero para las edades tempranas, donde el niño aún no domina los instrumentos narrativos, a mí particularmente, me ha interesado la *terapia de modo narrativa de White y Epston* (1993), debido a que el tipo de trabajo que realizó coincide en algunos aspectos con este enfoque, en este sentido me gustaría resaltar:

1. Máxima importancia a las vivencias personas.
2. favorecer la percepción del mundo cambiante, mediante la colocación de experiencias vividas en la dimensión temporal.
3. Estimula el uso del lenguaje coloquial, para construir nuevos relatos.
4. invita a adoptar posturas reflexivas y a apreciar la participación de cada uno en los actos interpretativos.
5. Fomenta el sentido de la autoría y la re-autoría de la propia vida, al recontarse la propia vida.
6. Reconoce que las historias se coproducen e intentan establecer condiciones en las que es «objeto», se convierta en autor privilegiado.

En un anterior artículo (Serrabona, 2002), introduje el término *de cuento vivenciado motrizmente*, donde exponía la importancia de poder vivir aquellos relatos clásicos que forman parte de nuestra cultura más ancestral y que nos van a permitir situarnos frente los conflictos propios de nuestra cultura ayudándonos a encontrar formulas de solución. Nosotros trabajamos sobre el concepto de *relato compartido* ya que no podemos olvidar que Narrativa es sinónimo de pensamiento y cultura

humanos. La narrativa tiene por tanto una dimensión histórica que selecciona acontecimientos pasados, ya sean reales o imaginados y un impulso anticipatorio.

La mayoría de las definiciones de narrativa requieren un protagonista infundido de intencionalidad, que lleve a cabo alguna acción, física o mental, real o imaginada, en la historia misma» (Serrabona, 2002)

El significado de nuestras vidas está dictado por las historias que vivimos y contamos, por la manera que asociamos los acontecimientos en secuencias significativas. Por lo que la educación la podemos concebir como una construcción narrativa de nuestra vida y la terapia sería su reconstrucción..

Como comentaba anteriormente, desde la perspectiva psicomotriz que enmarca mi trabajo con los niños, *el juego*, ofrece un lenguaje común para expresar los pensamientos, las emociones y la experiencia en toda su amplitud y profundidad; lo que me va a permitir encontrar un punto común de interés y placer entre niño y adulto, ese punto común podría ser *el cuento* y especialmente el cuento vivenciado motrizmente donde la acción y la palabra se entrecruzan en una dinámica lúdica. Y es que el aspecto lúdico es fundamental en el niño para poder construir o reconstruir. Estoy de acuerdo con la opinión de Freeman, Epston y Lobovits, (2001) de que: «La conversación seria y la resolución metódica de los problemas pueden dificultar la comunicación de los niños, acallar su voz, inhibir sus habilidades especiales, sus conocimientos y sus recursos creativos». El interés de los niños por estrategias alegres que impliquen juegos, imaginación, fantasía, misterio, magia, simbolismo, metáfora y contar historias puede parecer, en un primer momento irrelevante, pero para mi ha sido un descubrimiento fundamental que me ha llevado a trabajar sobre los cuentos vivenciados motrizmente (Serrabona, 2002), ya que como dice Epston (2001, 28) «La mente del niño en gran medida esta influida por la imaginación de los adultos,... «de lo que los adultos le cuentan sacan unos hilos con los que tejen sus juegos e historias interminables». El mismo autor nos apunta que los niños tienen una capacidad sorprendente para resolver sus propios problemas. Nuestro objetivo es acceder a su imaginación y a sus conocimientos y colaborar con ellos. La acción mutua entre los adultos y niños permite que los relatos se enriquezcan y en este sentido. En este sentido situamos el trabajo de los cuentos vivenciados motrizmente.

4. LAS SESIONES DE CUENTO VIVENCIADO

Las sesiones de cuento vivenciado motrizmente se insertan en una práctica que no podemos aislar de su contexto metodológico, por lo que voy a exponer brevemente la función y funcionamiento de las sesiones de psicomotricidad que proponemos desde nuestra orientación, ya que consideramos que un solo modelo de sesión no puede dar respuesta a la evolución del sujeto que va desde la totalidad indiferenciada a la totalidad diferenciada y representativa que se alcanza sobre los ocho años de edad.

Características básicas de las sesiones:

- En cuanto a la iniciativa propugnamos un método magistro-paidocéntrico.
- La vivencia y experimentación es el punto de partida y el «hemi-núcleo» de la sesión.
- La simbolización es el otro núcleo de la sesión, su desemboque.

- El juego es el ámbito del trabajo psicomotriz.
- El cuento será otro elemento a tener muy en cuenta.
- El método es: sensaciones-movimiento-juego-simbolización.

Proponemos un método que engloba y enlaza las sensaciones, los movimientos, los juegos y su posterior representación en un todo. Sensaciones, movimientos y juegos centrados en una parte del cuerpo, a la que se asocia un aspecto motor o una noción básica.

Toda sesión tiene un núcleo de seis tiempos, correspondientes a las dimensiones de la actuación del niño ante su medio. El niño actuará siempre globalmente, por necesidad, debido a sus dificultades de analizar racionalmente mediante operaciones, aunque fueran concretas (el niño, evidentemente, de 6-7 años); pero nosotros hemos de tener presente cada una de las dimensiones citadas y trabajarlas de manera coherente, progresiva y sistemática.

- *Acentuación cognitiva:* al comienzo de la sesión, ante la presentación del objeto o de la situación: cualidades, principalmente las percibidas por el propio tacto y las vivencias propioceptivas e interoceptivas: mediante observación, manipulación, acción; el proceso cognitivo no se interrumpirá en toda la sesión.
- *Acentuación motriz:* espontánea o propuesta; el educador irá proponiendo la secuencia de objetivos motores; el proceso motor no se interrumpirá... (lo mismo que el cognitivo). No olvidemos que el niño seguirá viviendo cada fase de la sesión de modo global.
- *Acentuación sociorelacional:* en el juego libre, en la actuación por parejas, grupos, o común (acciones de grupo); la actuación sociorelacional está ligada a toda la sesión, aunque priorizada en algunos momentos.
- *Acentuación afectivo-fantasmática:* a través de los juegos de oposición, poder, persecución, destrucción de la construcción, juegos de seguridad profunda, lucha, el juego simbólico, etc. Las vivencias afectivo-fantasmáticas son inseparables de la actuación del niño en todo momento.
- *Acentuación conativa:* sin estar siempre presente, se desarrolla principalmente en el segundo tiempo de la sesión, a través de juegos, como por ejemplo la prueba de la fuerza. Este apartado va aumentando lugar a medida que el niño va creciendo.
- *Acentuación representativa:* donde el niño será capaz de repensar y expresar lo vivido durante la sesión. Y que nos va a permitir dar respuesta la necesidad de que exista relación entre las actividades de la sesión y las demás actividades escolares. A través de la palabra, el dibujo, el modelado o cualquier otra acción representativa el niño va a interiorizar e integrar las vivencias recogidas a lo largo de la sesión. En general esta acentuación representativa suele producirse en el diálogo final, parte integrante esencial de la sesión, que puede y debe continuar posteriormente en la clase.

Introducción a las sesiones

Entrada de la sesión: 1^{er} Momento: Tiempo de acogida:

- Es un tiempo para, principalmente, hablar y escuchar.
- Hablar de las vivencias pasadas, de los proyectos la nueva sesión, de resolver preguntas.
- Escuchar también las normas de la sesión y las propuestas organizativas.
- Trabajamos las posturas, la respiración y la mirada de forma habitual.
- Introducimos el cuento que vamos a «vivir».

Es importante partir de la tranquilidad, de una actitud de atención, *motivada* por una llamada intrínseca, por el interés de la sesión misma, de la actividad que se propone.

Núcleo de la sesión: 2º Momento: Tiempo, principalmente, de jugar y descansar.

Características propias del núcleo de la sesión de cuento vivenciado:

- Las actividades deben seguir coherencia, evitar las rupturas bruscas.
- Favorecer la acción, el movimiento.
- Debe haber un tiempo para el movimiento intenso, preferentemente al inicio sesión.
- También debe haber tiempo para el juego libre.
- Las actividades propuestas también deben existir, lo importante es la proporción entre los dos tipos de actividades: libre y propuesto. El equilibrio depende del grupo y del educador.
- Las propuestas se realizan a través de preguntas, consignas o imitación de modelos.
- La participación en las actividades deben ser individuales, parejas y grupo. Tenemos un proyecto de grupo y también individual.
- Favorecemos, los momentos de control (parar), a través de juegos como el stop, o la estatua...
- También potenciamos los momentos de reposo.
- Trabajamos de lo global a lo segmentario.
- No abusar de demasiadas actividades, dispersas.
- El tiempo de las actividades lo marca el interés del niño.
- Dar un lugar a la representación, dibujo, construcción, modelado.
- El ambiente debe ser lúdico y positivo.

Salida: 3º Momento: La despedida: Tiempo para escuchar, hablar y representar. En ella, el niño se distancia de las vivencias afectivas y fantasmáticas profundas y de las motrices. Permite representar, elaborar y reelaborar las vivencias, poner de manifiesto ante el grupo las conquistas o las dificultades superadas, en camino hacia el concepto, la autoimagen positiva, la seguridad, la autonomía, la superación de las dificultades emocionales y relacionales.

Se realiza mediante la palabra (y la escucha); mediante la construcción, el dibujo, el modelado, etc.

Tipos de sesiones:

Desde nuestra orientación (Muniáin, 2006). Podríamos distinguir *seis tipos básicos de sesión*: tres globales, en las que el protagonista es el cuerpo total, la totalidad del niño; y otras tres centradas en una parte del cuerpo o en un aspecto concreto. En realidad, la tipología de las sesiones se convierte en una pura clasificación mental ante la actitud del educador ya que una sesión global, por ejemplo, implica objetivos concretos motrices y cognitivos; y una segmentaria incluye expresamente elementos afectivos-fantasmáticos y sociorelacionales, en la intención y en las actividades propuestas por el educador. Así pues aunque *la sesión de cuento vivenciado* las clasificamos dentro de las llamadas sesiones segmentarias, porque se centran generalmente en un cuento clásico, tienen componentes muy globales y sobre todo relacionales y fantasmáticos. Este tipo de sesión que ya han sido descritas en anteriores artículos (Serrabona, 2002), permiten trabajar aspectos profundos de la historia personal, gracias a que se apoya en la imaginación, la esperanza, la identificación pero también en la *externalización*, concepto que desarrollaremos posteriormente. En estas sesiones se congregan aspectos aparentemente polares: un marco rígido, ritual, y un acercamiento a zonas profundas afectivo-fantasmáticas. Por lo tanto, una máxima expresividad psicomotriz y un marco prefijado.

5. HANSEL Y GRETEL: Una historia de crecimiento

(Ejemplo elegido como presentación en el Congreso)

Basado en el libro de Pierre Pejú: Los cuentos de los hermanos Grimm. Ed. Crítica. Pág. 43-52. Bettelheim, B. (1995)

Introducción:

«Allá a lo lejos, en una choza próxima al bosque vivía un leñador con su esposa y sus dos hijos: Hansel y Gretel. El hombre era muy pobre. Tanto, que aún en las épocas en que ganaba más dinero apenas si alcanzaba para comer. Pero un buen día no les quedó ni una moneda para comprar comida ni un poquito de harina para hacer pan».

ACCIONES PRINCIPALES	DIÁLOGOS Y DETALLES DEL CUENTO	CONTENIDOS QUE SE PODRÍAN TRABAJAR EN CADA SECUENCIA
1. La madre convence a su marido para que abandone a sus hijos en el bosque porque no tiene dinero	"Nuestros hijos morirán de hambre", se lamentó el pobre esa noche. "Solo hay un remedio - dijo la mamá llorando-. Tenemos que dejarlos en el bosque, cerca del palacio del rey. Alguna persona de la corte los recogerá y cuidará"	- Valorar lo que se tiene y cuidar sus pertenencias. - Capacidad de escucha y atención. - Despertar la curiosidad - Capacidad de escucha (R) - Aceptación de normas (S)

2. Hansel y Gretel oyen la conversación		- Miedo universal al abandono
3. Al saber lo que iba a ocurrir cogen trozos de pan duro para ponerlos en el camino y así poder volver a su casa	"Tenemos que ir al bosque a buscar frutas y huevos -les dijo-; de lo contrario, no tendremos que comer". Hansel, que había encontrado un trozo de pan duro en un rincón, se quedó un poco atrás para ir sembrando trocitos por el camino.	- Son resilientes y buscan una solución para el problema que se les va a venir encima. -Uso de la imaginación y la creatividad. -Orientación en el espacio -Diversas formas de desplazamiento (M) -Anticipación, proyección, representación (Cog.)
4. Abandono de los niños cerca del palacio del rey	La mamá les pidió a los niños que jugarán mientras ella y su esposo buscaban algo para comer. Los muchachitos no tardaron en quedarse dormidos, pues habían madrugado y caminado mucho, y aprovechando eso, sus padres los dejaron.	- Juego libre - Movimiento intenso - Acción- reposo
5. Los pájaros se comen el pan dejado por Hansel en el camino	Al despertar, lo primero que hizo Hansel fue buscar los trozos de pan para recorrer el camino de regreso; pero no pudo encontrar ni uno: los pájaros se los habían comido.	- Saber que a pesar de que puedas creer que tienes las situaciones controladas siempre pueden aparecer factores imprevistos, a los cuales debes de hacer frente, para ello se puede trabajar la creatividad e inventiva de los niños para proponer nuevas soluciones
6. Llegan a casa de la bruja	Pues una casita toda hecha de galletitas y caramelos. Los pobres chicos, que estaban muertos de hambre, corrieron a arrancar trozos de cerca y de persianas, pero en ese momento apareció una anciana.	- Liberación impulsos orales. - Aplazamiento de la satisfacción del deseo (Con)

7. La bruja les hace esclavos y les hace trabajar dentro de su casa	Gretel tenía que cocinar y hacer toda la limpieza. Para Hansel la bruja tenía otros planes: quería que tirara de su carro!	Juego libre
8. La bruja ceba a Hansel para comérselo	Pero el niño estaba demasiado flaco y debilucho para semejante tarea, así que decidió encerrarlo en una jaula hasta que engordara.	- Anticipación, proyección, representación (Cog.) - Fantasma de devoración
9. La bruja pide a Hansel que le enseñe el dedo para saber si va engordando, pero éste le enseña un hueso de pollo	Hansel ya se había dado cuenta de que la mujer estaba casi ciega, así que todos los días le extendía un huesito de pollo.	- Astucia - Imaginación - Ingenio
10. La bruja se cansa de esperar a que Hansel engorde y decide comérselo en ese momento	Los niños comprendieron que había llegado el momento de escapar.	- Paciencia - Comprensión situación. - Toma de iniciativas - Fantasma de devoración
11. Gretel enciende el horno para matar a la bruja	La niña había oído en su casa que las brujas se convierten en polvo cuando aspiran humo de tilo, de modo que preparó un gran fuego con esa madera.	- Creatividad de los niños - Resolución conflictos - Anticipación, - Expresión oral
12. La bruja abre la puerta del horno	En ese instante salió una bocanada de humo y la bruja se deshizo. Solo quedaron un puñado de polvo y un manojo de llaves	Fuerza omnipotente → fuerza potente → matar a la bruja. Juego simbólico Competitividad. Rivalidad Superación del reto

13. Los niños quedan libres	Gretel recogió las llaves y corrió a liberar a su hermanito. Antes de huir de la casa, los dos niños buscaron comida para el viaje.	Juego libre Elección libre
14. Encuentran un cofre lleno de oro	Cual sería su sorpresa cuando encontraron montones de cofres con oro y piedras preciosas!. Recogieron todo lo que pudieron y huyeron rápidamente	Sorpresa Juego con los objetos, dominio y precisión. Capacidad de organización temporo- espacial
15. Se encuentran con un cisne que les ayude a cruzar el río	Era un enorme cisne blanco, que en un santiamén los dejó en la otra orilla.	Proceso individuación
16. Encuentran al papá y son felices para siempre	El papá que lloró de alegría al verlos sanos y salvos. Después de los abrazos y los besos, Hansel y Gretel le mostraron las riquezas que traían	Reencuentro desde el crecimiento. Final feliz Historia de esperanza

Comentarios en torno al cuento:

He subtitulado este cuento «Historia de crecimiento», porque tal como indica Bettelheim (1995; p. 174) el objetivo principal de la historia *«es una advertencia en contra de la regresión y un estímulo hacia un nivel superior de existencia psicológica e intelectual.»*. Los dos hermanos pasan por un historia de abandono, a la que se resisten queriendo mantener su mundo dependiente del que la madre quiere expulsarlos ya que no quiere (o puede) satisfacer sus necesidades orales, pero cuando se encuentran frente a la situación de abandono en el bosque, ellos deben tomar iniciativas para poder sobrevivir e inician un camino hacia la independencia, tanto de pensamiento y de acción que les va a proporcionar una nueva confianza en sí mismo.

Durante este cuento, los niños se dan cuenta de los peligros de la dependencia lo que les obliga a tomar iniciativas y a ver que lo único que les queda, es crecer, en el sentido de desarrollar su individualidad, lo que supone tomar decisiones, sacar conclusiones, seleccionar... es decir, construir un pensamiento secuenciado, ordenado y lógico que les permita enfrentarse a los conflictos de la existencia, eso sí, con una maduración emocional suficiente para asumir un autocontrol eficiente.

El episodio de la casa es especialmente significativo en este proceso de crecimiento personal ya que representa la voracidad oral y lo atrayente que esta resulta. Pero aparece una voz que les pregunta, qué están comiendo; es la *externalización* de la

voz de la conciencia que les inicia en el camino para darse cuenta de los peligros que acarrea la dependencia y la voracidad oral ilimitada (Bettelheim, 1995; 171-172)

Como hemos comentado anteriormente, en este cuento, como en todos los que vivimos motrizmente se dan una serie de elementos como son la Imaginación, el interés, la esperanza, la identificación y la *externalización* que ayudan a que estos relatos se integren en la historia del sujeto, permitiéndole encontrar nuevos caminos para desarrollar el sentido de sus vidas. Todos estos elementos son compartidos con el otro, con el adulto, en edades tempranas, tal como indica (Freeman; Epston y Lovotits; 2001).

6. LA EXTERNALIZACION DEL PROBLEMA

La Externalización, según White, M. y Epston, D. (1993), insta a las personas a cosificar y a personalizar (a veces) los problemas que las oprimen. El problema se convierte en una entidad separada, externa por tanto a la persona o a la relación a la que se atribuía. Bettelheim (1995, 72) nos dice que «una vez que las presiones internas dominan al niño, la única manera en que puede esperar vencerlas es externalizándolas». Como vemos este concepto es básico para poder ayudar al niño a solucionar sus conflictos y el cuento ayuda en este sentido, siempre que sea algo imaginado y no real, lo que se realza con un inicio del cuento que nos transporta a otro tiempo y lugar. Desde luego en el trabajo con niños es muy importante lo que ocurre en ese espacio intermedio entre realidad y fantasía, donde se va a insertar lo simbólico y es en este plano donde el niño resolverá las dificultades de su propia historia.

Las personas a veces describen la situación a través de un relato dominante de su vida r, es decir, hacen «una descripción saturada por el problema». Un concepto que los terapeutas narrativos, ponen en evidencia e intentan ayudar a los sujetos a separarse y separar sus relaciones del problema, la *externalización* abre la posibilidad de que se describan a sí mismos y a sus relaciones desde una perspectiva nueva, no saturada por el problema; lo que permite el desarrollo de una historia alternativa de la vida, más atractiva, tal como comentan White y Epston (1993, 54). Estos autores en este mismo libro exponen las ventajas del trabajo de externalización que de una manera u otra intentan realizar todas las orientaciones terapéuticas, aunque según mi opinión el enfoque narrativo la desarrolla de forma muy positiva.

Así pues, la externalización:

1. Permite disminuir los conflictos personales.
2. Favorece frente a los problemas la sensación de éxito.
3. Favorece la cooperación entre las personas, contra el problema.
4. Ayuda a que los niños actúen, apartando el problema de sus vidas y relaciones.
5. Permite «desdramatizar» el problema.
6. Ofrece opciones de diálogo sobre el problema.

En definitiva, la máxima de White (1993) de «El problema es el problema, la persona no es el problema», permite que la exteriorización a través del lenguaje separe a las personas de los problemas, es una forma divertida de motivar a los niños a enfrentarse con las dificultades y reducirlas lo que nos permite entender la diferencia entre el problema y la persona. La externalización del problema permite a las personas separarse de los relatos dominantes que han estado dando forma a sus vidas y sus relaciones. «Las vidas y relaciones de las personas se desarrollan a medida que vivimos o representamos estas historias» (White y Epston, 1993 55).

Epston remarca la importancia de este concepto «Llegar a conocer al niño al margen del problema nos puede proporcionar las coordenadas y situarnos ante una aventura lúdica de cambio. Con el conocimiento específico de sus intereses y habilidades sabemos qué puede aportar el niño que se pueda oponer al problema» (White y Epston, 1993, 73).

Así se pueden identificar los: *Acontecimientos extraordinarios-Relato extraordinario-Historia alternativa*, lo que facilita la reescritura de nuestras y relaciones.

Para poder definir adecuadamente el problema que queremos externalizar debemos dar especial importancia a la descripción que los niños hacen del mismo y de sus efectos sobre sus vidas y relaciones. Así pues, para favorecer la fluidez y evolución de la definición: podemos facilitar la descripción del problema gracias a las preguntas de influencia relativa. Es muy importante saber resaltar los acontecimientos extraordinarios, para poder iniciar la construcción de nuevos significados. Se les puede pedir que recuerden «hechos» o sucesos que contradigan los efectos que el problema tiene sobre sus vidas y relaciones. Pueden facilitar la creación de nuevos significados que permiten a las personas volver atrás y revisar su historia personal y la de sus relaciones, o también fijarse en acontecimientos extraordinarios actuales que se presentan en el transcurso de la sesión o acontecimientos extraordinarios futuros que pueden identificarse revisando las intenciones o planes que tiene la persona para escapar de la influencia del problema.

Por último comentar la importancia de la imaginación en todo este proceso ya que desempeña un papel crucial en las prácticas asociadas a la externalización de problemas. Ver por ejemplo el trabajo sobre visualizaciones (Serrabona, 2003) o la importancia que tienen los cuentos que tal como dice (Brasey, 1999): «Lo que caracteriza los cuentos de hadas es lo maravilloso y lo milagroso; es decir, el acceso repentino al cambio en un instante creativo que proporciona directamente la respuesta a la pregunta formulada». Los cuentos introducen al niño en un universo encantado, cuya magia les permite dar rienda suelta a su imaginación, cada vez que las dificultades de la vida real le amenazan real o imaginariamente. En realidad todos necesitamos del consuelo aportado por la imaginación para poder vivir de forma satisfactoria en un mundo de realidades cotidianas que sin la aportación de los sueños nos harían muy duros de soportar. Para acabar me gustaría subrayar que las prácticas asociadas a la externalización del problema:

- a) Liberan a las personas de sus descripciones saturadas por el problema.
- b) Fomentan la generación o resurrección de relatos alternativos y más gratificantes.
- c) Ayudan a las personas a identificar y desarrollar una nueva relación con el problema.

«Para el niño la exteriorización es como 'jugar a'... Jugamos a que el problema está fuera de ti y desde ahí jugaremos con él.» (White y Epston, 1993, 32).

Epílogo

«¿Cómo podría contar esta historia? Tendría que forjarla con la imaginación, sin otro material que los hilos evasivos de muchas historias ajenas y algunos recuerdos ilusorios. La memoria es ficción. Seleccionamos lo más brillante y lo más oscuro, ignorando lo que nos avergüenza, y así bordamos el ancho tapiz de nuestra vida.

Mediante la palabra escrita... intento desesperadamente vencer la condición fugaz de mi existencia, atrapar los momentos antes de que desvanezcan, despejar la confusión de mi pasado.

Escribo para dilucidar los secretos antiguos de mi infancia, definir mi identidad, crear mi propia leyenda. Al final lo único que tenemos es la memoria que hemos tejido. Cada uno escoge el tono para contar su propia historia; quisiera optar por una impresión en platino, pero vivo entre difusos matices, velados misterios, incertidumbres; el tono para contar mi vida se ajusta más al de un retrato en sepia» (Isabel Allende, de su obra «Retrato en sepia»).



BIBLIOGRAFÍA:

- Bettelheim, B. (1995): *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Ed. Crítica. Barcelona
- Brasey, E. Debailleul, J.P. (1.999): *Vivir la magia de los cuentos*. EDAF. Madrid
- Bruner, J. (1991): *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Bryant, S. (1987): *El arte de contar cuentos*. Hogar del libro. Barcelona.
- Freeman, Epston y Lobovits (2001). *Terapia narrativa con niños*. Barcelona: Paidós.
- Linares, J. L. (1996): *Identidad y narrativa: la terapia familiar en la práctica clínica*. Barcelona: Paidós.
- Mato, D. (1991): *Cómo contar cuentos*. Monte Avila Editores. Caracas
- Neimeyer, R. y Mahoney, M. (1998): *Constructivismo en psicoterapia*. Ed. Paidos. Barcelona
- Muniáin, J.L. con la colaboración Serrabona, J. (2006): *Manual de educación psicomotriz para educadores creativos*. Barcelona.
- Muniáin J.L. y Serrabona, J. «La representación verbal en Psicomotricidad de Integración». *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*. Noviembre de 2000.
- Pejú, P. (1988): *Los cuentos de los hermanos Grimm*. Barcelona. Ed Crítica
- Rowshan, A. (2.001): *Cómo contar cuentos*. RBA Libros. Barcelona
- White, M., y Epsom, D. (1993): *Medios narrativos para fines terapéuticos*. Barcelona: Paidós.
- Serrabona, J. y Muniaín, J.L. «Psicomotricitat d'Integració». *Revista Guix*. Nº: 204. Octubre 1996
- Serrabona, J. «Los cuentos vivenciados: Imaginación y movimiento». *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*. Febrer de 2002.

Serrabona, J. (2003): Tesis Doctoral «La psicomotricidad dentro del marco educativo». Barcelona. Universidad Ramón Llull.

Serrabona, J. (2003): *Visualizaciones que ayudan a los niños*. R.B.A. Editores. Barcelona.

Serrabona, J. «El movimiento imaginado». *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*. Febrero de 2004.

Wallon, H. (1984): *La evolución psicológica del niño*. Barcelona: Grijalbo.

RESUMEN:

El tema que nos ocupa es cómo abordar las técnicas narrativas desde una perspectiva psicomotriz. En el cuerpo total podemos distinguir varias dimensiones ligadas todas con la construcción de la propia historia que dé sentido a la vida. En esta comunicación nos centramos en cómo el cuento vivenciado motrizmente ayuda al sujeto a externalizar sus conflictos favoreciendo la resolución de los mismos, construyendo historias de esperanza que favorecerán el desarrollo integral del niño. Presentamos el cuento de Hansel y Gretel como ejemplo de sesión de cuento vivenciado y analizamos los aspectos que se pueden trabajar desde el mismo. Todo este proceso se realiza respetando los postulados básicos de la Psicomotricidad de Integración.

PALABRAS CLAVE:

Narrativa, cuento, Psicomotricidad de Integración, Totalidad corporal, Externalización.

ABSTRACT:

The topic that occupies us is how to approach the narrative techniques from a psychomotor perspective. In the whole body we can distinguish several dimensions all linked with the construction of the own history that give sense to the life. In this communication we focus in how the lived story motively help to the subject to externalize their conflicts favoring the resolution of the same ones, building histories of hope that they will favour the child's integral development. We present the fairy tale of Hansel and Gretel as an example of session of lived story and we analyze the aspects that can be worked from the same one. This whole process is carried out respecting the basic postulates of Psychomotricity of Integration.

KEY WORDS:

Narrative, Fairy tale, Psychomotricity of Integration, Whole body, Externalization.

DATOS DEL AUTOR:

Joaquín Serrabona Mas es Doctor en Psicología y Psicomotricista del Centro de Psicología y reeducación LUDEN. Responsable del Programa de Atención Psicomotriz en las escuelas públicas de Terrassa (Barcelona). Profesor de Desarrollo Psicomotor en la Universidad Internacional de Cataluña. Director y profesor de los cursos de postgrado «Especialista en Psicomotricidad» y «Terapia Psicomotriz» impartido en la Universidad Ramón Llull de Barcelona



La atención psicomotriz temprana: acompañando a prematuros de bajo peso en la construcción de su identidad personal

The early psychomotor attention: accompanying to premature with low weight in the construction of their personal identity

Maite Labarga Hermenegildo

Un abrazo, un arrumaco,
una caricia, una sonrisa hace
que uno se sienta bien
todo el día.

Si la palabra es importante; el contacto físico y afectivo no es sólo algo agradable, es algo necesario, es absolutamente fundamental para nuestro bienestar físico y emocional. El contacto corporal –tocar y ser tocado, y por tanto reconocido– acrecienta la voluntad de vivir a los bebés prematuros (que se han visto privados del contacto en sus incubadoras), a crecer y fortalecerse. El abrazo –contener–, es una forma de tocar, de reconocer, de ser reconocido y ofrecer el mutuo apoyo; es un lugar donde las murallas tónicas se funden en la intensidad del vínculo afectivo, del silencio del corazón. Por eso hay que aprender a hablarnos mutuamente de muchas de maneras, con sonidos, gestos, actos, posturas, miradas...

«Lo esencial es invisible para los ojos,
sólo se ve con el corazón.»
(El Principito. Antoine de Saint-Exupéry)

Objetivos

- Acompañar en la construcción de la identidad personal del bebé prematuro.
- Favorecer el desarrollo psicomotor del bebé posibilitándole experiencias de sus propias capacidades.
- Facilitar el vínculo afectivo que potencie la reconciliación psicológica y afectiva entre madre-hija y padre hija, erigiéndose en un factor resiliente.

- Estructurar un lugar que potencie relaciones de apego que desencadenen el desarrollo cerebral, convirtiéndose en un factor protector y por tanto resiliente.
- Prevenir la aparición de dificultades de aprendizaje.

Material y Métodos

El método de trabajo se desarrolla en el contexto «bebés prematuros de bajo peso –menor a 1500 gr.–; con edad gestacional, generalmente, inferior a 32 semanas; con riesgo neurológico y fuera del escenario hospitalario».

La intervención psicomotriz durante los primeros años de vida facilita un acercamiento eficaz para abordar las circunstancias del momento evolutivo que presentan los bebés prematuros con bajo peso, ya que tanto el cerebro como su identidad psicoafectiva están en periodo de formación. El Libro Blanco de Atención Temprana (2000, 13), define la estimulación temprana como el «conjunto de intervenciones dirigidas a la población infantil de 0 a 6 años, a la familia y al entorno, que tienen por objeto dar respuesta lo más pronto posible a las necesidades transitorias o permanentes que presenta los niños con trastornos en su desarrollo o que tienen el riesgo de padecerlos».

Little (citado por Cabrera y Sánchez, 1996) manifestó en 1861 la posible relación entre el sufrimiento fetal durante el parto y la aparición de posibles alteraciones físicas o intelectuales. La Atención Temprana toma importancia en los primeros años de la vida de una persona, por estimular adecuadamente el organismo durante el periodo de crecimiento, permitiendo potenciar el desarrollo cognitivo, socioafectivo y motriz, para facilitar la compensación de dificultades de aprendizaje o evitarlas, en su caso.

Berruezo (2000) expone que la Psicomotricidad propone «hacer una lectura globalizadora de los progresos y adquisiciones motrices que marcan la evolución de la criatura humana y cuya importancia condiciona el devenir de otros procesos (el lenguaje, la relación afectiva, los aprendizajes de lectura, escritura y cálculo,...)». Junto con los planteamientos de Aucoouturier (1992) y Lapierre (1997, 5-11), acerca del sistema de acción del psicomotricista, en el que la disposición del su cuerpo, los materiales y el espacio, se presentan al servicio del establecimiento de la relación afectiva, estando a la escucha del bebé; permite a esta disciplina construirse en un marco de acción ajustado al contexto definido al inicio de estas líneas.

Va a ser en esa relación afectiva dónde se encuentra la posibilidad de encontrar experiencias de placer que permitan la construcción de la identidad en parámetros tónicos menos agresivos. Winnicot (1990) define las funciones de maternaje que se desarrollan en la relación madre-hijo (sostén, manejo y presentación de objetos); es en esa relación caracterizada por el contacto piel con piel, donde se crea el vínculo afectivo, consolidándose en factor de protección resiliente. Bowlby (1995) plantea que el comportamiento de apego es especialmente manifiesto en la temprana infancia y lo concibe como toda forma de conducta que consiste en que una persona consigue y mantiene proximidad con otra diferenciada, preferentemente individual.

Sabiendo que la acción, la interacción, que se establece con ellos deja una huella tónica que favorece de manera importante los cambios desde las experiencias y

que posibilita redefinir situaciones y vivencias, por tanto convicciones y maneras de ver y vivir las diferentes realidades; el acto motor toma gran relevancia en nuestro trabajo. El desarrollo motor pasa por varias fases:

- La primera fase comprende la organización del esqueleto motor, la organización tónica de fondo, la organización perceptiva y la desaparición de reacciones primitivas.
- En la segunda fase, la organización del plano motor pasa de la integración sucesiva a la integración simultánea. La armonía del movimiento se caracteriza por una movilidad de formas que se crean al deshacerse y rehacerse, y que se perfecciona en el espacio y el tiempo. Pasamos del plano metamérico a una labilidad funcional que al desarrollarse, pone sus propios cimientos en relación con el funcionamiento plástico de las formas anatómicas y con un plano gnóstico y social descubierto en progresivo crecimiento.
- La tercera fase corresponde a la automatización de lo adquirido. El tono y la motilidad no están aislados; ésta se enriquece mediante condicionamientos e inhibiciones, propios o ajenos al sistema. El sistema psicomotor depende de la forma de maduración motriz (en su sentido neurológico), pero también de la forma de desarrollarse, lo que se puede denominar sistemas de referencia, por ejemplo, el plano constructivo espacial (originado por la sensoriomotricidad que a la vez configura la psicomotricidad), la evolución de los planos perceptivos, gnosconstructivos y corporal.

Si además, se retoman las ideas apuntadas por autores como Piaget y Wallon, entre otros, acerca de las etapas evolutivas, su desarrollo, la importancia del tono (mediador del desarrollo motor), de la postura, de las vivencias sensoriomotrices, de la actividad simbólica,..., se llega a los planteamientos de la psicomotricidad vivenciada y relacional (conceptos acuñados por André Lapierre [2002] y Bernard Aucouturier [Fernández, 2002]). Y partiendo de la idea de que el ser humano, es por naturaleza un ser comunicante, propuesta por Boscaini (1998); cuando el bebé recién nacido con un desarrollo desajustado, comienza explorando sus posibilidades de expresión psicomotriz, inicialmente tiene a su disposición el propio cuerpo y el de su madre para expresar sus propios deseos, vivir emociones, asimilar experiencias, adaptarse al ambiente y participar en la vida de relación. Es importante entonces, posibilitar, en la medida en que vaya modificándose la relación con su madre, que el bebé pueda continuar experimentando y creciendo con la elaboración de esas vivencias. Facilitando de esta manera, que se ponga en marcha el proceso de resiliencia (Cyrulnik, 2002). Se trata de un conjunto de fenómenos armonizadores, en el que la persona entra en un contexto afectivo, social y cultural; concediéndole al vínculo afectivo el carácter de protección. Por tanto todos los primeros actos y relaciones que se producen en el maternaje son, por sí mismos, factores protectores para el crecimiento y desarrollo de los bebés.

Favorecer el contacto piel con piel (Bergman, Cattaneo y Charpak, 2005) satisface las necesidades primarias del recién nacido (oxigenación, nutrición, calor y protección). Ese contacto de los envoltorios de los cuerpos (Anzieu, 1977) (el de la figura de maternaje y el del bebé), es un lugar que vincula y determina el comportamiento neurológico para el que el cachorro humano está programado. Nuestro periodo de formación termina fuera del vientre materno, doce meses después del nacimiento; se hace necesario, sin duda, promover un lugar de alojamiento conjunto para

proseguir con el crecimiento natural. Hablamos entonces de facilitar la creación de un espacio de seguridad que permita intercambios de estimulación sensorial entre la madre y el bebé, para preparar el sistema límbico y así, potenciar las conexiones cerebrales principales que son la plataforma del desarrollo cognitivo mayor.

Sería impensable, entonces, una intervención sin el escenario familia; es en el seno de ésta donde se conforman y consolidan, en primera instancia, los vínculos afectivos. La formación del sistema de apego (López y col., 2000) es el resultado de la interacción entre la actividad del niño en cuanto buscador de contacto y vinculación, y la actividad de los padres -el sistema de cuidados que le ofrecen-. Esta interacción se caracteriza por ser rítmica, recurrir a códigos desformalizados de comunicación, estar cargada de interés y afecto mutuo, y por satisfacer las necesidades básicas.

Los protagonistas

Ella es Jimena y su familia son Eva y Luís (quieren que nos refiramos a ellos por sus nombres). Jimena dejó de tener bienestar fetal a las 30 semanas de crecimiento y a su madre se le desprendió la placenta, lo que determinó su nacimiento por cesárea. Pesó 790 gr., midió 33'5 cm., su perímetro craneal fue de 24 cm. y tuvo un APGAR de 3/9 en el primer minuto de vida y un 5/9 en el quinto. Todos estos factores colocaron a la pequeña en «prematura con alto riesgo psico-neuro-sensorial». Por ello fue derivada al Proyecto Amanda, significando que se va a recibir estimulación temprana durante los dos primeros años de su vida.

En el momento de nacer la pequeña fue separada de Eva durante cinco días, justo el tiempo que tardó su madre en recuperarse de las complicaciones de la gestación y el parto; también de su padre, pero de otra manera, él sí podía verla a través del cristal de la incubadora y fue quien acudió desde el día del nacimiento a su encuentro y acompañamiento. Fuimos trabajando en el hospital y tras 2 meses y 24 días, ¡por fin en casa!

Teniendo en cuenta que Jimena tenía su sistema inmunológico deficitario y con el objeto de preservar su salud, se decidió junto con sus padres, sin perder de vista las indicaciones médicas, realizar la estimulación en el domicilio familiar, durante 3 meses más; para continuar después en la sala de psicomotricidad del Centro ALALBA.

Nuestros encuentros

El planteamiento de la intervención fuera del ámbito hospitalario, se enmarca en la continuidad del trabajo realizado durante su estancia en la unidad de prematuros, para ir evolucionando en el proceso del desarrollo madurativo.

Nos encontramos dos veces por semana, con una duración de 45 minutos con Jimena y 15 minutos con Eva y Luís. Habitualmente estamos los cuatro en los dos momentos. Generalmente me reciben los tres en la entrada, nos saludamos y pasamos a la habitación de los padres, porque realizamos la estimulación sobre la cama grande (buscando amplitud para el desarrollo de la sesión y la posibilidad de acomodarme en la postura de rodillas). Si el ambiente no es cálido y el espacio cómodo, corremos el riesgo de que el acuerdo tónico con la niña no se produzca y se favorezca la irritabilidad de Jimena y aumentar todavía más su tono, (aspectos presentes en ella y por tanto objeto de la intervención).

Con Jimena

Una vez preparado el espacio, me lavo las manos e inicio el acogimiento de la pequeña en posición erguida, le saludo con voz suave, la llamo por su nombre, la tomo en brazos y le acaricio el cuerpo desde los pies hasta llegar a la cara, mirándole sonriente; pretendiendo el reconocimiento mutuo, conectar con la mirada, establecer una relación de empatía, y rodearle de un ambiente con un mismo ritmo, constante, que le permitan ir comprendiendo el entorno cercano e ir anticipándose al mismo, teniendo su propio tiempo de autorregulación y control interno.

Me posiciono de rodillas y la tumbo sobre la cama (plano horizontal). Entonces inicio la contención a lo largo de los límites de su cuerpo, empezando el contacto por los pies, evitando sobresaltos, agitación y facilitando la quietud y la contención, en contraste con la excitación y/o estado de alerta. Las caricias están moduladas por el tono de mis manos, que le imprimen firmeza a su perímetro corporal. Poco a poco incorporamos pequeños balanceos laterales que con el tiempo serán medios giros, permitiendo acceder a la toma de contacto con la columna vertebral, lugar por el que transcurren los circuitos neurovegetativos; y la vivencia de la estimulación vestibular (construyendo la conciencia de la totalidad corporal).

Continuamos en posición horizontal, sin perder el contacto visual y acompañando nuestros movimientos con voz suave, para adentrarnos en el placer de masajear y ser masajeado, de tocar y ser tocado, reconocer y ser reconocido, cada palmo de su cuerpo. Las técnicas de activación táctil, como los palmoteos sobre su piel, las caricias, las sensaciones de calor y frío, que deben seguir siempre el eje corporal, activan el sistema nervioso periférico, aumentando la energía cerebral y elevando el grado de conciencia social y corporal (Moya y Trilla, 1998).

Las movilizaciones y estiramiento van acompañando la maduración del sistema tónico postural para avanzar en el control del cuerpo, dando paso a la extensión y amplitud de movimientos –cada vez más voluntarios y por tanto intencionados, como el pataleo y el braceo–, e ir evidenciando la maduración céfalo-caudal que le permitirá sostener la cabeza, tonificar la espalda, la aparición del reflejo tónico cervical asimétrico –preparando su mano para coger y ampliando su campo de visión e interacción–. Además se va adecuando poco a poco el tono y favoreciendo la progresión en la aparición del patrón homolateral, preparándola al medio giro, al giro completo, al volteo, a la prensión intencional de objetos y más adelante a iniciar movimientos de reptación (preludios del gateo), continuando con la secuencia madurativa.

De este modo vamos posibilitando la organización postural y a través de la vivencia de distintas posiciones (boca abajo, de lado, boca arriba), acompañado de juegos de maternaje (sacar la lengua, emitir onomatopeyas con movimientos exagerados de los labios, arrugar la nariz, abrir y cerrar la boca, acariciar cada milímetro de su cara, besos, carantoñas...), con la carga afectiva que tienen una madre con su bebé, promovemos la capacidad de hacer corresponder la información propioceptiva –su propio gesto y sonido– con la información táctil, visual y auditiva –el gesto, sonido y contacto del adulto–; enmarcando nuestro encuentro en un diálogo tónico cada vez más fluido y rico.

En esos cambios posturales, aprovecho para sostenerla en brazos y mecerla en posición vertical (arriba y abajo), muy despacito y sin perder el contacto visual;

tras varias repeticiones la contengo en mis brazos, como cuando las madres van a amamantar a su bebé y establezco el diálogo tónico mientras tarareo una nana. Trato de volver a la quietud y de conectar tónicamente con ella. Una vez conseguido y disfrutado del momento, extendiendo una tela, coloco a Jimena boca arriba y recorremos toda la superficie con arrastres (su expresión facial denota placer). Después su padre o su madre colaboran en el arrullo, la mecemos sobre la tela en todos los sentidos, con ritmo suave, poco a poco vamos haciéndola girar en la tela hasta quedar boca a bajo en la misma, varias veces, hacia un lado y al otro, llegando a facilitarle los giros completos y encontrando, de nuevo, un espacio de contención y calma.

Y así, ofreciéndole nuevas experiencias placenteras desde el fondo tónico de la relación y haciendo uso de mediadores corporales y materiales, acompañamos la toma de conciencia de su cuerpo, y de su identidad corporal y psíquica.

Con sus padres

Durante el tiempo que compartimos, hablamos de sus inquietudes; de las cosas nuevas que va haciendo Jimena; cómo resuelven las situaciones que se producen por primera vez y las dudas que les generan sus respuestas, también las de la pequeña. Mi labor se ha enmarcado en términos de escucha, asesoramiento sobre el desarrollo madurativo y la evolución de su hija con respecto a éste, sus horarios de sueño, de alimentación y sus cantidades... En este sentido han sido habituales preguntas tales como: «es normal qué llore tanto», «cómo hacer para consolarla», «si no hace esto qué puede pasar», porque esta postura la favoreces siempre en las sesiones», «debería hacerle lo que tu haces cada día por la mañana», «porqué hay que dejarle que llore», «si deben estar todo el día con ella cerca o ponerle la radio si está en otra estancia de la casa»... En definitiva, encontramos en ese espacio un lugar de intercambio en el que la información de lo cotidiano, también de los aspectos médicos (revisiones), nos facilita una comunicación fluida que nos contiene y permite que conversemos sobre cómo nos sentimos todos.

Ellos manifiestan sentirse acompañados por alguien con quien pueden compartir sus inquietudes y yo siento que hay confianza en el trabajo con Jimena.

Conmigo

El reto profesional de interactuar con bebés prematuros de bajo peso, ha supuesto un mayor conocimiento de las limitaciones personales con respecto a la vida y la muerte, la diminuta línea que separa estar y no estar. La resonancia de la fragilidad vital, características en los primeros momentos de vida de estos bebés, supuso un soporte proyectivo para la toma de conciencia de la intensidad de la vivencia personal que ello me produjo. De alguna manera intuí que el contra-transfer (Lapierre, 1997) podía influir en el trabajo, así que retomé la empatía y la diferenciación desde los planteamientos teóricos, los «rumié» concienzudamente, y me di cuenta que no eran un impedimento para la relación de ayuda que debía tener con Jimena y sus padres. A partir de esa toma de conciencia, Jimena fue el «instrumento» fortuito para resolver una situación conflictiva de mi misma, permitiéndome dominarlo, utilizarlo y eliminarlo.

Otro de aspecto que se ha visto modificado por esta práctica, es la escucha en relación a la tonicidad, por tanto, al tono afectivo, en definitiva el diálogo tónico. El ajuste del diálogo tónico con un bebé «frágil», pasó por centrarme en disminuir mi

tono, por tanto mi ansiedad y mi umbral de frustración, y manejar mi actitud de espera y la escucha con absoluta precisión. Conseguirlo ha supuesto fluir en la relación con ella, significando su aceptación en todas sus dimensiones.

La atención psicomotriz temprana con Jimena está facilitando un mejor manejo de mi rol, y teniendo en cuenta que el psicomotricista se nutre de supuestos teóricos y también del trabajo personal, mi persona se ha enriquecido.

Conclusiones

En este momento de la intervención el desarrollo madurativo de Jimena se corresponde con el de un bebé de 8 mese de edad, exactamente la edad corregida que le corresponde por las semanas de gestación con las que nació.

Su inicio en el gateo que aunque en fase inicial, le permite desplazarse y llevar a cabo la iniciativa de hacer realidad su deseo (coger una pelota sonora, por ejemplo); si bien es cierto que sus movimientos acusan un tono alto, ha ido disminuyendo su rigidez en el tronco, permitiéndole mayor control y agilidad en sus movimientos, (girar sentada sobre sí misma hacia ambos lados, es una de sus conquistas).

El reconocimiento y búsqueda de otros en el espejo y el inicio en la imitación de gestos de los otros, establecen los parámetros de la atención compartida. Las vocalizaciones constantes, la sonrisa social y la búsqueda de la mirada del otro, permiten el establecimiento de una relación y juego compartido, dentro de un vínculo afectivo con proyecciones sociales.

Accede al cuerpo del adulto permitiendo el contacto corporal, explorando los elementos de la cara de éste. Disfruta de los juegos propios del maternaje, observando con atención gestos exagerados del rostro adulto, sin imitarlos todavía.

Los arrullos, balanceos y arrastres los vivencia con placer y le permiten relajarse en la tela, disfrutando de las sensaciones vestibulares que favorecen el desarrollo del sentido háptico, lo que significa promover la sensibilidad interior profunda que informa a la persona sobre su cuerpo y el movimiento.

Presenta mayor interés por los objetos sonoros a los que ella puede imprimirle efecto con su acción, los busca si no los tiene a la vista, levantando la tela si ésta los esconde. Participa en los juegos de aparecer y desaparecer con interés y disfrute.

Busca el contacto visual con su madre, su presencia se hace necesaria todavía en las sesiones. Este es un aspecto a continuar trabajando. Si bien es cierto que la conducta de extrañeza que presenta Jimena es indicativa de un buen vínculo afectivo, es importante para su ajuste social que vaya permitiendo la ausencia de sus padres, sin que ello suponga sufrimiento e inseguridad.

A lo largo de toda nuestra intervención se pone de manifiesto que la promoción de la resiliencia, apunta a mejorar la calidad de vida de las personas a partir de sus propios significados, de los modos cómo perciben y enfrentan el mundo. Se trata de reconocer y favorecer aquellas cualidades y fortalezas que ha permitido a las personas enfrentar positivamente experiencias estresantes. Estimular una actitud resiliente implica potenciar estos atributos involucrando a todos los miembros de la familia.

La interacción con los bebés prematuros de bajo peso, encuentra en la Psicomotricidad una forma de hacer, una metodología de actuación práctica (Lapierre y Au-

couturier, 1997; Sassano y Bottini, 1992), por facilitar a través de la atención psicomotriz temprana, la estructuración recíproca (Mucchielli y Bourcier, 1979), es decir, que el niño o la niña organiza, poco a poco, su mundo a partir de su propio cuerpo y en la relación que establecen con las personas y objetos que le rodean.

Ya Jimena cumplió un año de vida y continua evolucionando, creciendo, sonriendo, balbuceando, girando, mirando, buscando, disfrutando, ..., construyendo su identidad personal.

Tiempo a tiempo
paso a paso
día a día, crece su esperanza
abrazo a abrazo, conoce su cuerpo
beso a beso construye su casa.

A Jimena, Eduardo, Julia, Jana, Daniela, Fernando, Leire, Idir, Yone, Pablo, Carlos, Aroa, Eva M^a y Lizzette.

A Amanda.

BIBLIOGRAFÍA:

Anzieu, D. (1977): *El Yo Piel*. Paidós. Barcelona.

Aucouturier, B. (1992): «La formación del Psicomotricista». Curso de Psicomotricidad, 23-25 de Abril. Asociación Canaria de Psicomotricidad. Tenerife.

Bergman, N., Cattaneo, A. y Charpak, N. (2005): «El Método Madre Canguro». II Simposio Internacional sobre Lactancia Materna, 17-18 de Noviembre. La Liga de la Leche de Euskadi. Bilbao.

Berruezo, P. (2000): «El contenido de la psicomotricidad», en Bottini, P. y col. (Compilador) *Psicomotricidad: prácticas y conceptos*. Miño y Dávila. Buenos Aires.

Boscaini, F. (1998): «Cuerpo y emoción. Primer espacio de comunicación y de representación». En *Psicomotricidad*, 60. Citap. Madrid.

Bowlby, J. (1995): *Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida*. Morata. Madrid.

Cabrera M^a. C. y Sánchez, C. (1996): *La estimulación precoz. Un enfoque práctico*. Siglo XXI. Madrid.

Cyrułnik, B. (2002): *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Gedisa. Barcelona.

Fernández, A. (2002): «La Práctica Psicomotriz Educativa de Aucoututier». En Llorca, y col. (Coord.): *La práctica psicomotriz: Una propuesta educativa mediante el cuerpo y el movimiento*. Aljibe. Málaga.

Grupo de Atención Temprana (2000): *Libro Blanco de Atención Temprana*. Real Patronato de Prevención y Atención a Personas con Minusvalía. Colección Documentos 55/2000.

Lapierre, A. (1991): «Juego, contacto y relación». Cuadernos de Psicomotricidad y Educación Especial, 1. Ellea. Buenos Aires. Pp. 5-11.

- Lapierre, A. (1997): *Psicoanálisis y Análisis Corporal de la Relación*. Desclee. Bilbao.
- Lapierre, A. (2002): «La Psicomotricidad relacional de Lapierre». En Llorca, y col. (Coord.): *La práctica psicomotriz: Una propuesta educativa mediante el cuerpo y el movimiento*. Aljibe. Málaga.
- Lapierre, A. y Aucouturier, B. (1997): *Simbología del Movimiento*. Científico-Médica. Barcelona.
- López, F. y col. (2000): *Desarrollo afectivo y social*. Pirámide. Madrid.
- Moya, Trilla, J. y col. (1998): *Niveles armónicos del desarrollo*. Cemedete. Barcelona.
- Muchielli, R. y Bourcier, A. (1979): *La dislexia: causas, diagnóstico y tratamiento*. Cincel-Kapeluz. Madrid.
- Sassano, M. y Bottini, P. (1992): «Psicomotricidad, antecedentes y realidad actual». *Psicomotricidad*, 40. Citap. Madrid. Pp. 51-64.
- Winnicot, D. W. (1990): *Los bebés y sus madres*. Paidós. Barcelona.

RESUMEN:

La interacción con los bebés prematuros con bajo peso, encuentra en la Psicomotricidad una forma de hacer, una metodología de actuación práctica que facilita, a través de la atención psicomotriz temprana, la estructuración recíproca. Eso significa que el bebé organiza, poco a poco, su mundo a partir de su propio cuerpo y en la relación que establece con las personas y objetos que le rodean. Las experiencias que se relatan, desarrolladas en el marco del Proyecto Amanda, de atención psicomotriz a bebés prematuros con bajo peso, confirman lo beneficioso de esta estimulación psicomotriz tan temprana.

PALABRAS CLAVE:

Atención temprana, bebé prematuro, bajo peso, estimulación psicomotriz temprana.

ABSTRACT:

The interaction with the premature babies with low weight, it finds in Psychomotricity a form of making, a methodology of practical performance that facilitates, through the early psychomotor attention, the reciprocal structuring. That means that the baby organizes, little by little, his world starting from his own body and in the relationship that settles down with people and objects that surround him or her. The experiences that are related, developed in the mark of the Amanda Project, of psychomotor attention to premature babies with low weight, they confirm the beneficial of this psychomotor stimulation so early.

KEY WORDS:

Early attention, premature baby, low weight, psychomotor early stimulation.

DATOS DE LA AUTORA:

Maite Labarga Hermenegildo. Seminario de Psicomotricidad –Facultad de Educación– de la Universidad de La Laguna. Centro de Atención Psicopedagógica y Psicomotriz ALALBA. La Laguna. Tenerife. España.



Matemática y Psicomotricidad: la noción de espacio

Mathematics and Psychomotricity: the notion of space

Maryorie Benavides y Rodrigo Núñez

INTRODUCCIÓN

Las autoridades en educación han mostrado su interés acerca del problema de la calidad de la educación en matemática, así el NCTM (1973) dedicó su trigésimo sexto anuario a la geometría en el currículo de matemática y los estudios internacionales TIMSS y PISA, se han interesado por conocer el nivel de logro en la adquisición de destrezas y habilidades matemáticas, incluyendo la geometría, desarrolladas por escolares, sin embargo los resultados no han sido el esperado en algunos países (IEA, 2004; OCDE, 2004).

Sólo desde la mitad del siglo XIX la geometría euclidiana llegó a ser una parte definitiva del currículo de la escuela superior (Stamper, 1909), antes reservada para unos pocos. Hoy en día, diversos currículum escolares han incorporado la matemática desde la etapa infantil, tanto en sus aspectos numéricos como geométricos, continuando su estudio en la educación primaria y secundaria.

En base a estos antecedentes, en este trabajo se estudia la noción de espacio desde la matemática y la psicomotricidad, nos referimos a la noción de espacio desde los niveles de razonamiento geométrico de Van Hiele, su incorporación en el currículo escolar, la organización espacial desde la psicomotricidad, considerando la organización espacial y la estructuración espacial, la descripción de errores y dificultades en el aprendizaje de la noción de espacio, terminando con la propuesta de estrategias de intervención educativa en el aula para el desarrollo de la noción de espacio en el escolar.

NIVELES DE RAZONAMIENTO EN LA GEOMETRÍA

En 1957, los holandeses Van Hiele estaban interesados en el estudio de las dificultades que sus estudiantes tenían en el curso de geometría de la escuela secundaria. Ellos creyeron que en el curso de geometría de la escuela secundaria los estudiantes no habían tenido suficientes experiencias con el razonamiento a niveles anteriores o más abajos. Sus trabajos se centraron en cómo los estudiantes pasan de un nivel a otro (Deis, 1996), logrando diseñar un modelo para reconocer los niveles de razonamiento en la adquisición de la geometría, el cual es descriptivo por cuanto intenta explicar cómo razonan los estudiantes y prescriptivo porque da pautas a

seguir en la organización de la enseñanza para lograr que los estudiantes progresen en su forma de razonar (Gutiérrez y Jaime, 1995).

Los niveles de razonamiento geométrico, corresponden a las distintas formas de comprender los conceptos, partiendo de lo más básico a lo más complejo. Los cinco niveles identificados son:

- a) nivel 0: la consideración de los conceptos es global, el sujeto observa el espacio como se le presenta y las figuras son reconocidas sólo en cuanto a su apariencia,
- b) nivel 1: el estudiante se da cuenta de las propiedades de las figuras geométricas, entendiendo los conceptos a través de sus elementos,
- c) nivel 2: el estudiante establecerá relaciones entre las propiedades de las figuras,
- d) nivel 3: el estudiante empleará el razonamiento formal para construir demostraciones de teoremas de geometría,
- e) nivel 4: se aprecia la necesidad lógica de un argumento deductivo y es posible manejar diferentes geometrías (Hoffer, 1983).

Cuando en la escuela se habla de la matemática en la educación infantil nos estamos situando en el primer nivel de razonamiento geométrico, y a medida que avanzamos en la educación primaria vamos subiendo al segundo nivel de razonamiento geométrico, aprendiendo así gradualmente las relaciones espaciales basadas en las nociones topológicas, proyectivas y euclidianas. El aprendizaje de la noción de espacio, como parte de la geometría en donde se ubican los objetos, comienza en la etapa preescolar, y no como se cree, en etapas más avanzadas de la escolaridad, siendo la base fundamental para el logro de aprendizajes significativos de la geometría de la educación primaria y secundaria. Esto nos lleva a reflexionar acerca de la importancia de atender el proceso de enseñanza aprendizaje de la noción de espacio, desde la geometría en todas las etapas de la educación.

EL ESPACIO EN EL CURRÍCULO DE MATEMÁTICAS

Entre los aprendizajes más significativos que deben integrar el conocimiento del medio en el que el alumno está inmerso, sin duda ocupan un lugar de excepción los conocimientos sobre el espacio.

Al desarrollar los contenidos relacionados con el conocimiento, orientación y representación espacial el alumno progresará, en función de sus vivencias y nivel de competencias cognitivas, desde las percepciones intuitivas del espacio, hasta la progresiva construcción de nociones topológicas, proyectivas y euclidianas, que le facilitarán su adaptación y utilización del espacio.

En la educación infantil, identificamos dos niveles, el primero hasta los tres años de edad y el segundo desde los tres años a los seis años:

- a) Primer nivel de educación infantil: hasta los 3 años, se adquieren las primeras relaciones espaciales con los objetos y personas con que el niño(a) interactúa, percibiendo la función de su cuerpo y las relaciones: lejos-cerca, dentro-fuera, encima-debajo y la continuidad o discontinuidad de superficies y líneas. Luego, continua identificando en diferentes objetos propiedades ta-

les como: forma, tamaño, peso, volumen, para establecer comparaciones y descubre cuerpos geométricos simples en objetos de su entorno. (Ministerio de Educación de Chile, 2001).

- b) Segundo nivel de educación infantil: en la etapa entre los 3 a 6 años de edad, el niño establece relaciones de orientación espacial, de ubicación, dirección, distancia y posición respecto a objetos, personas y lugares, luego reconoce algunos atributos, propiedades y nociones de cuerpos y figuras geométricas en dos dimensiones, en objetos dibujos y construcciones, comprende que los objetos, personas y lugares pueden ser representados de distintas maneras según los ángulos y posiciones desde los cuales se los observa, descubriendo la posición de diferentes objetos en el espacio y las variaciones en cuanto a forma y tamaño que se pueden percibir como resultado de las diferentes ubicaciones de los observadores. (Ministerio de Educación de Chile, 2001).

En la educación primaria, la noción de espacio comienza con la exploración de figuras planas empleando materiales de apoyo, sigue con el trazado de figuras geométricas (triángulos y cuadrados), la realización de traslaciones, reflexiones y rotaciones de formas geométricas, para luego comenzar con el armado de cuerpos geométricos (Ministerio de Educación de Chile, 2002).

LA PSICOMOTRICIDAD Y LA NOCIÓN DE ESPACIO

La educación de la percepción del espacio es importante para el niño en lo referente a su motricidad, desarrollo intelectual o afectivo, y sobre todo, en su relación con sus aprendizajes escolares, y supone una relación entre el cuerpo y el medio exterior. De esta forma, debemos llegar a la idea de la percepción del mundo en su totalidad, una percepción espacial cuyo término de referencia es el cuerpo. Es fundamental que el niño conozca su cuerpo, pero esto no es suficiente, sino que es necesario que lo estructure y lo mueva en relación al mundo exterior. De esta manera, la adquisición de la espacialidad, debe correr paralelamente a la maduración corporal, y no puede desarrollarse de forma aislada, pues hasta que no se conozcan las partes esenciales del cuerpo (esquema corporal), no podrán situarse éstas delante-detrás, arriba-abajo, o a uno u otro lado del cuerpo (izquierda derecha). Este último concepto de izquierda derecha nos lleva a la idea de que la espacialidad y lateralidad, también están íntimamente relacionadas. (Le Boulch, 1997; Lleixa, 2000)

La organización espacial abarca dos aspectos: la orientación espacial y la estructuración espacial, constituyéndose como pilares que posibilitan el movimiento del niño para organizar el espacio. (Ver Figura 1).

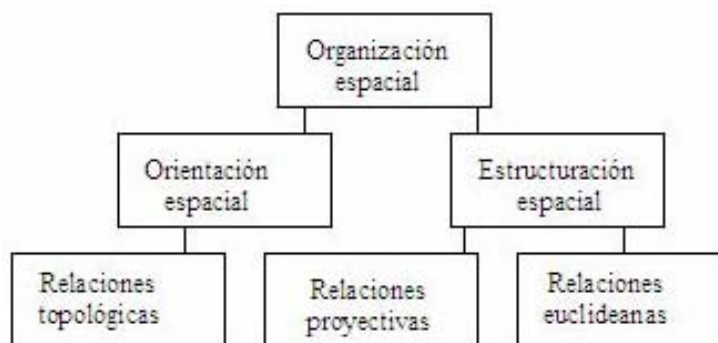


Figura 1. Organización espacial

- a) La orientación espacial, es la aptitud o capacidad para mantener constante la localización del propio cuerpo en función de los objetos, así como para posicionar a éstos en función de nuestra propia posición (Conde, 2001). Así, las relaciones existentes entre el sujeto y los objetos se consideran relaciones topológicas, como por ejemplo:
- Relaciones de orientación: derecha- izquierda, arriba-abajo, delante-detrás.
 - Relaciones de situación: dentro-fuera, encima-debajo, interior-exterior, recordar mi sitio o situación.
 - Relaciones de superficie: espacios libres, espacios llenos etc.
 - Relaciones de tamaño: grande-pequeño, alto-abajo, ancho-estrecho.
 - Relaciones de distancia: lejos-cerca, agrupación dispersión, junto-separado.
 - Relaciones de orden o sucesión espacial: ordenar objetos en función de diversas cualidades.
- b) La estructuración espacial, es la capacidad para orientarse o situar objetos y sujetos (Conde, 2001). Esta se relaciona con las relaciones topológicas de mayor complejidad, llamadas relaciones proyectivas, que las recién citadas, donde el niño descubre las dos dimensiones del espacio: largo y ancho, y por tanto el concepto de superficie. Y, además con las relaciones euclidianas que dan la capacidad de coordinar los objetos entre sí, en relación con un sistema de referencia de tres ejes de coordenadas, donde el niño descubre las tres dimensiones del espacio, aprendiendo las nociones de volumen, profundidad, perpendicularidad y paralelismo.

Debemos fundamentalmente a Piaget (1975) el estudio de la evolución del espacio en el niño. El espacio característico del periodo sensorio-motriz es un espacio de acción, que Piaget denomina *espacio topológico*, con predominio de las formas y dimensiones. En el periodo preoperacional el niño accede al *espacio euclidiano* en el que predominan las nociones de orientación, situación, tamaño y dirección. Finalmente, en el periodo de las operaciones concretas se alcanza el *espacio racional*, que supera la concepción del espacio como esquema de acción o intuición y lo entiende como un esquema general del pensamiento, como algo que supera la percepción y ocupa su lugar en el plano de la representación.

En la literatura de psicomotricidad encontramos las componentes de ésta: la función tónica, la postura y el equilibrio, el control respiratorio, el esquema corporal, la coordinación motriz, la lateralidad, la organización espacio-temporal, la motricidad fina y la grafomotricidad.

El niño desarrolla su acción en un espacio que inicialmente se encuentra desorganizado, sus límites le son impuestos. Mediante el movimiento y la actuación va formando su propio espacio, organizándolo según va ocupando lugares que referencia y orienta respecto a los objetos. Poco a poco el cuerpo va pasando a ser el lugar de referencia y la percepción visual posibilita la aprehensión de un campo cada vez mayor. Podemos distinguir en primer lugar un *espacio de ocupación* y un *espacio de situación*.

Es decir, por un lado el espacio es el lugar que ocupan los objetos y por otro lado, es el lugar en el que se sitúan. Nuestro cuerpo ocupa un espacio y se sitúa en el espacio. Visto desde la perspectiva del ser humano, podemos distinguir un *espacio postural*, el que ocupa nuestro cuerpo y que se corresponde con el resultado de las percepciones y sensibilidades referidas a nuestro cuerpo en el cual podemos situar los estímulos o reconocer las posiciones o movimientos, y un *espacio circundante*, que constituye el ambiente en el que el cuerpo se sitúa y establece relaciones con las cosas.

La noción del espacio se va elaborando y diversificando de modo progresivo a lo largo del desarrollo psicomotor y en un sentido que va de lo próximo a lo lejano y de lo interior a lo exterior.

Las nociones de espacio, de relaciones espaciales y de orientación espacial se elaboran al compás de la maduración nerviosa, y están directamente determinadas por la cantidad y cualidad de las experiencias vividas (Conde, 2001).

El espacio en el primer año se reduce para el niño al ámbito del espacio próximo, donde desarrolla sus movimientos, obteniendo su primera noción espacial acercándose objetos a la boca, luego poco a poco diferencia al espacio que le circunda de él mismo, de su cuerpo y comienza a conocer los objetos alanzándolos y tocándolos. Al segundo año pasa a un espacio topológico, que perdura aproximadamente hasta los cinco o seis años, en el cual ya puede establecer las relaciones espaciales de distancia, ordenación, continuidad y desplazamiento.

Entre los seis y los nueve años, aparece el espacio proyectivo, que incorpora las nociones de perspectiva y proyección entre distintos objetos y figuras entre sí. Más tarde, entre los siete y los doce años, aparecen las representaciones espaciales, la proporcionalidad y el descubrimiento de la operación geométrica de la medición (relaciones euclidianas), culminándose de esta forma la maduración espacial.

En los niveles perceptual y representacional, la motricidad juega un rol importante pero distinto, siendo primero fuente de percepciones espaciales más elementales y posteriormente fuente de las imágenes representativas.

La intuición espacial deberá reconstruir sobre el plano que le es propio (el de la representación) todo lo que la percepción ha conquistado en el dominio limitado del contacto directo con el objeto (esto va a ser posible alrededor de los ocho años).

La percepción estereognóstica nos sitúa en el reconocimiento táctil de objetos no visibles. Esta percepción permite:

- a) apreciar los mecanismos que utiliza la percepción, en ese caso táctil-kinestésica para lograr el reconocimiento de las formas
- b) observar a través de las respuestas del niño el cómo traduce dichas percepciones en dibujos o imágenes mentales, todo lo cual sirve para conocer nivel de desarrollo alcanzado por el niño en relación a las nociones topológicas

La noción del espacio en el niño, que como en el caso del esquema corporal, constituye una representación, es construida por medio de las *acciones* motoras, más tarde acciones interiorizadas que se convierten en *sistemas* representativos y llegan a organizarse en *operaciones*.

En los niños preescolares son únicamente las acciones motoras directas las que al satisfacer las necesidades exploratorias, brindan las primeras representaciones espaciales que pertenecen a *la organización* del espacio topológico.

ERRORES Y DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE DE LA NOCIÓN DE ESPACIO

La causa más probable de problemas en matemáticas se podrían deber a que las alteraciones en la dimensión espacio-temporal podrían afectar la base de la construcción del sistema numérico decimal, como es el valor posicional. Así lo afirma Lebreros «cuando la dificultad estriba en el conocimiento de la posición de la cifra dentro del número y en las operaciones escritas... estos tipos de fallos generalmente se refieren a un déficit en las concepciones espaciales» (Lebrero, p.875).

En la comprensión de los cuerpos geométricos, hay que considerar que toda representación sobre un plano de un objeto o un cuerpo tridimensional (cuando presentamos imágenes a los niños), necesariamente sufren una alteración de las propiedades del objeto. En lo que se refiere a la representación de figuras espaciales Cañizares sugiere «que los alumnos más jóvenes manipulen los sólidos antes de trabajar con sus representaciones para poder comprenderlas»(p.422), en el caso del cubo un tipo de representación es el desarrollo plano o red (ver Figura 2) y otra la realizada con un programa computacional de matemáticas: Maple (ver Figura 3).

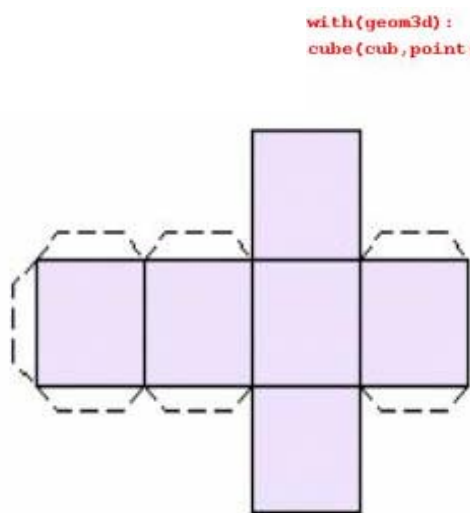


Figura 2. Red del cubo

```
with(geometry):  
cube(cub, point(o, 1, 2, 3), 2); draw(cub);
```

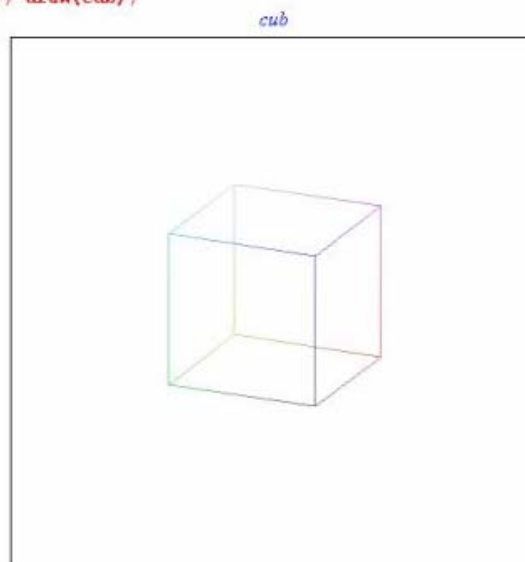


Figura 3. Representación del cubo utilizando Maple

En relación a los conceptos espaciales, hay errores que se deben a limitaciones del desarrollo cognitivo como la falta de conservación, que corresponde a una de las nociones lógico-matemática.

También hay errores fomentados por el proceso de enseñanza, por ejemplo los niños manifiestan dificultad en el reconocimiento de figuras cuando éstas no se presentan de la forma habitual que está en los textos escolares o como lo presentó el profesor, pensemos en triángulos que siempre los observábamos apoyados en su

base, para esto es importante considerar ejemplos y contraejemplos del concepto geométrico para no tener visiones tan sesgadas de los mismos.

INTERVENCIONES EDUCATIVAS PARA DESARROLLAR LA NOCIÓN DE ESPACIO

La intervención educativa para desarrollar la noción de espacio, se ha de considerar en relación a las diferentes etapas del niño. En este estudio sólo hacemos referencia a consideraciones metodológicas de la noción de espacio sin incorporar nociones numéricas ni aritméticas, las que se dan en la educación infantil y la educación de primaria. (Zanocco y Riveros, 1992; Lebreros, 2001, Ministerio de Educación y Ciencia, 1991). A continuación mencionaremos algunas de las posibles intervenciones educativas asociadas al desarrollo de la noción de espacio, separadas por nivel educativo:

a) Intervención educativa en la educación infantil

- Para favorecer el establecimiento de las relaciones espaciales es importante considerar que el niño adquiera las primeras nociones en función de su propio cuerpo y progresivamente las transfiera a los objetos y a su entorno inmediato. Por ello todas las actividades lúdicas tales como juegos corporales, bailes, recorridos con señaléticas claras que establezcan distintas posiciones y direcciones, son adecuadas para desarrollar este aspecto. Por ejemplo: ponerse en hilera delante de un determinado niño o detrás, pedir a un niño que se coloque en la hilera entre otros dos niños, ponerse a la derecha o izquierda según se le indique al niño.
- Localizar figuras geométricas en el entorno real, observar y detectar los elementos que la conforman mediante actividades manipulativas, así los alumnos identificarán las formas más frecuentes, estableciendo relaciones comparativas entre ellas.
- La orientación, ubicación y movimiento de objetos en el espacio implica la existencia de determinados elementos de referencia en función de los cuales puede localizarse la dirección y posición de estos.
- Durante la etapa primaria se desarrollará progresivamente en los alumnos la utilización de la horizontalidad y verticalidad como ejes de referencia. Ello dará lugar a nociones como derecha, izquierda, arriba, abajo y a la coordinación de las mismas.
- Para el desarrollo de las nociones y relaciones topológicas se podrán utilizar, para el concepto de cierre abierto-cerrado un laberinto del gato, para acciones de inclusión de dentro-fuera una región en otra y regiones disjuntas, con intersección y sin intersección.
- Usar adecuadamente las nociones espaciales (arriba-abajo, delante-detrás, encima-debajo, izquierda-derecha, dentro-fuera, cerca-lejos) para describir, localizar y relacionar su situación en el espacio y la de los objetos que hay en él.

- Utilizar nociones topológicas para orientarse en el espacio con relación a la posición de los otros y de los objetos.
 - Para el descubrimiento de figuras y cuerpos geométricos y sus diversas variaciones según la posición en que se ubiquen, es fundamental proveer experiencias que les permitan observarlos desde diferentes perspectivas y en distintos lugares.
- b) Intervención educativa en la educación primaria
- Uso del origami para el desarrollo de las habilidades motoras finas y gruesas que a su vez permitirá al alumno desarrollar otros aspectos, como lateralidad y percepción espacial. En origami, al transformar un pedazo plano de papel en una figura tri-dimensional, es un ejercicio único en la comprensión espacial. Dentro del campo de la geometría, el origami fomenta el uso y comprensión de conceptos geométricos, tales como diagonal, mediana, vértice y bisectriz. Además, el doblado de papel, también permite a los alumnos crear y manipular figuras geométricas como cuadrados, rectángulos y triángulos y visualizar cuerpos geométricos.
 - Utilizar las nociones espaciales para representar, mediante planos elementales, espacios próximos a la experiencia personal y reconocer en planos sencillos de la localidad, lugares y edificios muy destacados.
 - Utilizar diferentes representaciones, por ejemplo para el cubo: la red y una representación con un software matemático, por ejemplo Maple. (Ver Figura 2 y Figura 3).

CONCLUSIONES

La finalidad de este trabajo es analizar la noción de espacio desde la matemática y la psicomotricidad. Para ello se han descrito los niveles de razonamiento de Van Hiele, identificado desde qué etapa del currículo escolar de matemáticas se trabaja la noción de espacio, se describe la organización espacial desde la psicomotricidad, se hace mención a errores y dificultades en el aprendizaje de la noción de espacio y finalmente se han descrito actividades para desarrollar la noción de espacio.

De los análisis realizados se puede concluir que:

1. El aprendizaje y desarrollo de la noción de espacio debe comenzar con la adquisición de las relaciones espaciales en la educación infantil.
2. La comprensión de la noción de espacio se relaciona con aspectos numéricos de la matemática: el sistema numérico decimal.
3. La matemática descrita en el currículo escolar, está relacionada con una de las componentes de la psicomotricidad: la noción de espacio. Esta considera relaciones topológicas, proyectivas y de euclidianas.
4. Las actividades lúdicas de la educación infantil deben considerar la noción de espacio, para desarrollar en el niño(a), tanto aspectos psicomotrices como matemáticos.

Los resultados del estudio han puesto de manifiesto que: la adquisición de la noción de espacio comprende el aprendizaje de relaciones topológicas, proyectivas y euclidianas, que están incorporadas en el currículo escolar desde la educación infantil. En esta etapa educativa, el desarrollo de la espacialidad debe orientarse al uso del propio esquema corporal y a materiales como figuras y cuerpos geométricos, en un nivel básico tal como se describe en el primer nivel de razonamiento geométrico de Van Hiele.

BIBLIOGRAFÍA:

Cañizares, M. (2001). Elementos geométricos y formas espaciales. En E. Castro (Ed.). *Didáctica de la matemática en la educación primaria*. (pp.401-426). Madrid: Síntesis.

Conde, J.L. (2001). *Juegos para el desarrollo de las habilidades motrices en Educación Infantil*. Archidona: Aljibe.

Denis, L. (1996). *Etapas del Desarrollo Cognoscitivo. Pensamiento Geométrico-Niveles Van Hiele*. Colombia: Publicaciones Puertorriqueñas.

Gutiérrez, A. y Jaime, A. (1995). *Geometría y algunos aspectos generales de la educación matemática*. México: Grupo Editorial Iberoamérica.

Hoffer, A. (1983). Van Hiele-based research. En R. Lesh y M. Landau. (1983). *Acquisition of mathematics concepts and process*. (pp.205-227). New York: Academic Press.

IEA. (2004). *TIMSS Assessment Frameworks and Specifications 2003*. Madrid: INCE.

Le Boulch, J. (1997). *El movimiento en el desarrollo de la persona*. Barcelona: Paidotribo.

Lebrero, M.P. (2001). *Especialización del profesorado en educación infantil (0-6 años). Módulo III.2*. Madrid: UNED.

Lleixa, T. (2000). *La educación física de 3 a 8 años*. Barcelona: Paidotribo

Ministerio de Educación de Chile. (2001). *Bases curriculares de la Educación Parvularia*. Santiago: MINEDUC.

Ministerio de Educación de Chile. (2003). *Objetivos Fundamentales y Contenidos mínimos Obligatorios de la Educación Básica*. Santiago: MINEDUC.

Ministerio de Educación y Ciencia. (1991). *Educación Primaria. Matemáticas*. En Real Decreto 1344/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria. BOE, 220, Suplemento:31-35.

NCTM (1973). *Geometry in the mathematics curriculum. Thirtysix Yearbook of the National Council of Teachers of Mathematics*. Washington: NCTM

OCDE. (2004). *The PISA 2003 Assessment Framework: Mathematics, Reading, Science and Problem Solving Knowledge and Skill*. Madrid: MEC.

Piaget (1975). *Problemas de psicología genética*. Barcelona: Ariel (Traducción de Quintanilla, M. y Tizón, A.)

Riveros, M. y Zanocco, P. (1992). *Geometría: Aprendizaje y juego*. Santiago: Universidad Católica de Chile.

Stamper, A. (1909). *The history of teaching of elementary geometry*. New York: Columbia University.

RESUMEN:

El objetivo de este estudio es analizar la noción de espacio desde la matemática y la psicomotricidad. Para esto se ha recopilado información de fuentes afines a ambas disciplinas y de los currículos escolares.

Del análisis realizado se ha obtenido que: la adquisición de la noción de espacio comprende el aprendizaje de relaciones topológicas, proyectivas y euclidianas, que están incorporadas en el currículo escolar desde la educación infantil. En esta etapa educativa, el desarrollo de la espacialidad debe orientarse al uso del propio esquema corporal y a materiales como figuras y cuerpos geométricos, en un nivel básico tal como se describe en el primer nivel de razonamiento geométrico de Van Hiele.

PALABRAS CLAVE:

Espacio, psicomotricidad, educación infantil, educación primaria, geometría.

ABSTRACT:

The objective of this study is to analyze the notion of space from Mathematics and Psychomotricity. For this has been gathered information from kindred sources to both disciplines and from the school curricula.

Of the carried out analysis it has been obtained that: the acquisition of the notion of space embraces the learning of topological relationships, projectives and Euclidean that are incorporated in the school curriculum from Pre-school. In this educational stage, the development of the spaciality should be guided to the use of the own body scheme and to materials as figures and geometric structures, in a basic level just as it is described in the first level of geometric reasoning of Van Hiele.

KEY WORDS:

Space, Psychomotricity, Pre-school, Primary School, Geometry.

DATOS DE LOS AUTORES:

Maryorie Benavides es Profesora de Matemáticas. Magíster en Enseñanza de las Ciencias. Doctora en Didáctica de la Matemática por la Univesidad de Granada (España). Profesora de la Universidad Católica de Chile.

Rodrigo Núñez es Profesor de Educación Física. Magíster en Medicina del Deporte. Doctor en Ciencias de la Actividad Física por la Universidad de Córdoba (España).



Tendiendo puentes

Spreading bridges

Elisa Sanguinetti*

La presente comunicación, surge casi naturalmente como una necesidad de compartir con ustedes, personas vinculadas de una manera u otra a la formación universitaria, a la Educación, a la Psicomotricidad, a la Pediatría, a la Atención Primaria de la Salud, etc., una experiencia de la práctica docente, a la que también casi en forma espontánea, hemos llamado tendiendo puentes y que traduce muy claramente, como nos hemos sentido en los distintos momentos del proceso, los involucrados en la misma: estudiantes de dos generaciones de la Licenciatura de Psicomotricidad, personal docente, no docente y dirección del Jardín de Infantes 214 de nuestra ciudad, niños de 3, 4 y 5 años del mismo, padres y madres de algunos de ellos, integrantes del equipo de Salud de la Policlínica de Jardines del Hipódromo y Psicomotricista responsable de la docencia en APS de la Licenciatura.

¿Cómo se fue dando este proceso de coordinación, de interrelación, de cooperación... de intersectorialidad?

Hoy, viéndolo en perspectiva, resulta claro observar cuáles fueron los ingredientes que resultaron fundamentales para la concreción del proyecto, ingredientes aportados desde ambas instituciones, que se fueron tejiendo como redes en un ir y venir entre las mismas, en diálogo y construcción permanente.

Estos puntos comunes que resultaron ser el puente mismo, fueron bien esclarecidos desde el inicio, lo cual redundó a nuestro entender en el éxito de la propuesta; no hubiera sido el mismo el resultado final de la experiencia, si el tránsito por la misma, no hubiera estado guiado transversalmente por algunos acuerdos fundamentales(que podríamos llamar también encuadre).

Estos aspectos fundamentan un posicionamiento profesional específico: desde la promoción y la educación para la salud.

A continuación describimos los mismos:

❖ La búsqueda de objetivos comunes y complementarios:

1. *desde la docencia*, a través del grupo de estudiantes se visualiza la necesidad de cumplir con los objetivos trazados para la práctica brindando herra-

* Junto con la docente responsable, Lic. Elisa Sanguinetti, firman la comunicación los Estudiantes de la Licenciatura de Psicomotricidad Gen.2004 y Gen.2005; el Equipo de trabajo de Jardín Asistencial 214 (Directora, Mtra Esp. Alicia Milán) y la Dra. Silvia da Luz, directora de Centro de Salud Jardines del Hipódromo.

mientas teórico-prácticas desde la disciplina y realizar observación y práctica con niños.

2. *desde el Jardín*, surge la necesidad de recibir información teórica, vivenciar un taller de sensibilización práctica, potenciar una mirada integral de los niños a través de las evaluaciones del desarrollo, detectar factores de riesgo y protección, realizar derivaciones hacia otras instituciones en aquellos niños que lo necesitaran.

Las actividades realizadas a tales fines, fueron específicamente la realización de una charla expositiva con aspectos teóricos tales como el desarrollo, especialmente desarrollo psicomotor, el juego, la construcción del cuerpo, el esquema corporal y la imagen del cuerpo, otras prácticas corporales tales como la educación física, la expresión corporal y la Psicomotricidad, los pilares básicos de la práctica psicomotriz educativa.

Para la charla, que no fue meramente informativa, sino que permitió la reflexión y el intercambio, las estudiantes debieron realizar una amplia revisión bibliográfica, supervisada por la docente, incorporando desde el vamos, un cúmulo importante de conocimientos los cuales irían a compartir con las maestras, quienes previamente habían elegido los temas a tratar.

❖ **La actitud de respeto mutuo, la necesidad de compartir saberes:**

1. *desde la docencia*, surge la necesaria ubicación respecto de la condición de los estudiantes y a su todavía insipiente formación (2do año de la carrera), el respeto por la experiencia acumulada del personal del Jardín, el empuje, dedicación y entusiasmo propio de los estudiantes, el respaldo desde la docente de práctica en todo momento, como responsable última de la tarea.
2. *desde el Jardín*, se observa la capacidad crítica y autocrítica a la hora de revisar prácticas cotidianas con los niños, la necesidad de completar una formación a pesar de tener muchos años de trabajo, el deseo de superación y de incorporación de herramientas prácticas para el desempeño de la tarea, la necesidad de profundizar conceptos teóricos y el compromiso ético con la mejora en la calidad de la atención de los niños que les fueron confiados.

Se tomó la decisión conjunta de utilizar una sala que estaba en desuso en el jardín, para realizar un trabajo corporal más sistemático con todos los niños, propiciando en ellos el juego, el disfrute, el descubrimiento de sus potencialidades motrices y aprendizajes significativos acerca de sí mismos y del grupo.

Para esta tarea, se mejoró las condiciones locativas y materiales de la sala, llamándola sala de juegos corporales, en el entendido de que todavía faltaba mucho para ser una «Sala de Psicomotricidad» como todos la conocemos y valoramos, principalmente, porque el Jardín no contaba con un Psicomotricista recibido, estable dentro de su equipo. Las estudiantes acompañaron a las maestras semanalmente, el tiempo suficiente como para potenciar en ellas su rol de referentes cotidianas de los niños, equipándolas de herramientas para la continuación de la tarea, pero no resultando imprescindibles a la misma, ya que su tiempo de práctica era acotado.

En este punto surgieron y sabemos que surgen también en otros ámbitos de la atención de la primera infancia, algunas discusiones respecto de quién o quiénes pueden o deben trabajar el cuerpo y con el cuerpo de los niños... ¿está el maestro apto para tal fin? ¿O deben todas las instituciones educativas contar con especialistas que en forma sistemática puedan implementar prácticas de educación psicomotriz? Creemos, y así lo conversamos con los docentes del Jardín 214, que las disciplinas están bien claras, la necesidad de incorporar psicomotricistas al equipo no está en discusión; el maestro puede incorporar prácticas o herramientas que lo ayudan en su tarea docente, ampliando su mirada hacia la integralidad del desarrollo de los niños y comprendiendo la imposibilidad de separar las áreas. Se interviene con el niño desde su manera de ser y estar en el mundo, y es a partir de allí que se realizarán los aprendizajes del punto de vista cognitivo o pedagógico.

❖ **La vivencia compartida, la interdisciplina a partir de las disciplinas**

1. *desde la docencia* de la Licenciatura, se valora la práctica psicomotriz como conocedora de las herramientas para potenciar en niños y adultos el juego, el movimiento y la construcción individual y social del cuerpo como pilares básicos en el desarrollo cognitivo y del aprendizaje;
2. *desde el Jardín*, la experiencia acumulada en educación inicial, el manejo grupal, la creatividad en las propuestas, la búsqueda de caminos para potenciar en los niños un desarrollo armónico e integral, la responsabilidad y el peso de una tarea docente con niños y familias en situación de riesgo psico-social.

Como reseñábamos más arriba, el Psicomotricista en la tareas de promoción, de acompañamiento en la potenciación del juego corporal en los referentes educativos de los niños, no debería hacer más que reforzar su rol, no teniendo nunca una actitud de apropiación del saber acerca del cuerpo, sino por el contrario de complementación de miradas, de brindar aportes al saber del otro. Asimismo el maestro en su rol fundamental como referente educativo para el niño en la tarea de todos los días, deberá «ver al niño y comprenderlo en su ser psicomotriz», pudiendo leer en él un cuerpo y un movimiento que expresa cosas, que denota procesos cognitivos y que enmarca posibles caminos para el acceso hacia aprendizajes. En este punto de encuentro, de dos miradas que se complementan, se logra una mayor armonía para el niño, evitando la fragmentación de la educación, el funcionamiento institucional por compartimentos y la desarticulación las partes entre sí.

❖ **La aplicación de técnicas de evaluación y la interpretación de resultados:**

1. *desde los estudiantes*, se plantea la necesidad de aplicar técnicas de evaluación del desarrollo de los niños (TEPSI), realizándolas a aquellos niños que las maestras sugieren y a una muestra significativa de toda la población del Jardín, realizando un abundante ejercicio práctico en el uso de instrumentos, intercambiando entre subgrupos de estudiantes acerca del uso de los mismos, conceptualizando acerca de los resultados obtenidos;
2. *desde el Jardín*, a partir de las evaluaciones de los niños, se amplía el conocimiento de los mismos, se observan conductas o áreas diferentes del

desarrollo, completando la mirada del docente y tomando algunas decisiones posteriores tales como replanificación de la tarea y derivaciones de algunos niños hacia otras instituciones de salud que puedan atender en forma específica algunas de las dificultades constatadas.

La evaluación como herramienta fundamental en la práctica con niños, en este caso fue compartida en forma global con el equipo de maestras. La utilización del TEPSI (Test de Evaluación de Desarrollo Psicomotor) por parte de las estudiantes como instrumento para el establecimiento de las categorías de normalidad, riesgo y retraso en los niños evaluados, brindó una oportunidad al Jardín de observar a fondo las áreas del desarrollo en los niños, relacionando los resultados del Test con observaciones y otras evaluaciones de su práctica en el aula. Así surgieron algunas sorpresas, ratificación de conceptos previos acerca de algunos niños en particular, y sobretudo la necesidad de intervenir lo antes posible con algunos de ellos, desde el propio Jardín, o derivándolos a instituciones de salud pertinentes.

Aquí otra vez destacamos las fortalezas de esta actividad conjunta, ya que fue a partir del compartir el resultado de las evaluaciones del desarrollo psicomotor que realizaron las estudiantes, que desde la dirección y el personal docente del Jardín, se decide repensar y replanificar acciones tendientes a revertir algunos de los desfases observados, especialmente en las áreas de coordinación y lenguaje de los niños (áreas que sabemos se encuentran más descendidas en los niños de las familias con mayor vulnerabilidad social). Algunas de las decisiones tomadas tuvieron que ver con la sistematización del trabajo corporal con los niños; del punto de vista conceptual nos parece sumamente pertinente esta decisión, ya que sabemos que el lenguaje como función psíquica superior, se construye a partir de vivencias muy primarias de los sujetos, que están presentes en los juegos corporales y en la evolución gnoso-práxica del niño. No obstante, también se planificaron acciones concretas para propiciar el lenguaje verbal en los niños del Jardín, potenciando el acceso a mejores niveles de expresión, articulación y representación del mismo.

Hacia fin del año lectivo, se decide re-evaluar a los mismos niños, constatando en forma inequívoca los cambios obtenidos en su desarrollo, afirmando la necesidad de continuar la tarea sobre la base de que las decisiones tomadas para la prevención de las dificultades, redundaban efectivamente en la no aparición o en la disminución de las mismas.

La circulación por el puente hoy...

Sabemos que en las instituciones, al igual que en las personas, cuando se desatan procesos de crecimiento genuinos y estos producen apropiaciones diversas según las necesidades, es difícil que las demandas desaparezcan y que los puentes reales, físicos o los puentes del conocimiento queden cortados.

La creatividad como motor, nos lleva a veces por caminos que no sospechamos, a la vez exigiéndonos nuevos giros, nuevos desafíos, pero también aumentando nuestra autoestima profesional.

Es así que hoy una nueva generación de estudiantes circula por este puente interinstitucional imaginario, llegando a un Jardín que no es el mismo, que tiene una historia reciente de apropiación de conocimientos, que ha logrado tener un efecto

multiplicador en los cientos de niños que allí se asisten y que hay nos desafía porque se desafía a sí misma.

Se compromete y nos interpela...

Si nuestro puente tendido, que ha demostrado ser eficaz y resistente a los cambios, perdura más allá de las personas que lo construyeron, diremos que hemos alcanzado nuestro objetivo común.

RESUMEN:

Se presenta una experiencia de colaboración entre instituciones, desarrollada en un jardín de infantes, con niños de 3 a 5 años. A partir de la experiencia se decidió planificar acciones para revertir algunos de los desfases observados, especialmente en las áreas de coordinación y lenguaje (especialmente afectadas en los niños de las familias con mayor vulnerabilidad social). Se planteó la sistematización del trabajo corporal con los niños y también se planificaron acciones concretas para propiciar el lenguaje verbal en los niños, potenciando el acceso a mejores niveles de expresión, articulación y representación.

PALABRAS CLAVE:

Psicomotricidad, Educación Infantil, colaboración institucional.

ABSTRACT:

The text shows up an experience of collaboration between institutions, developed in a preschool, with children from 3 to 5 years. Starting from the experience it was decided to plan actions to revert some of the observed desfases, especially in the coordination areas and language (specially affected in children from families with social higher vulnerability). It was thought about the systematizing of the corporal work with the children and concrete actions were also planned to propitiate the verbal language in the children, developing the access to better expression, articulation and representation levels.

KEY WORDS:

Psychomotricity, Preschool, institucional collaboration.

DATOS DEL AUTOR:

Lic. **Elisa Sanguinetti**. Docente de Atención Primaria de la Salud en la Licenciatura de Psicomotricidad EUTM, Facultad de Medicina, Universidad de la República.





Obesidade na adolescência: os efeitos das atividades físicas na imagem corporal

Obesity in the adolescence: the effects of the physical activities in the body image

Francisca Maria Damasceno Góis

Introdução

Esta pesquisa teve como foco de estudo os efeitos da prática regular de atividades físicas na imagem corporal de adolescentes obesos. O interesse surgiu a partir das experiências vividas como professora de Educação Física Escolar tanto na rede pública como na rede particular de ensino em Caucaia-Ceará (BRA). O assunto foi abordado a partir da perspectiva de autores da Psicomotricidade como: Françoise Dolto (1990) e Esteban Levin (1995), que atribuem significativa relevância a imagem corporal no processo de desenvolvimento biopsicossocial do ser humano. O notável aumento do número de alunos obesos tem chamado a atenção de muitos profissionais das áreas de educação e saúde em todo o mundo. Os maus hábitos alimentares e a adoção de um estilo de vida hipocinético estão entre as causas mais comuns da obesidade. De acordo com Santos (2003), a obesidade vem tomando vultos alarmantes em todo mundo, atingindo crianças, adolescentes e adultos de todos os estratos sociais. No Brasil, principalmente nos grandes centros urbanos, a incidência de jovens obesos torna-se a cada dia mais preocupante. Para a Organização Mundial da Saúde (OMS), citada por Lauer e Clarke (1990) *apud* Ferriani et al. (2005), quinze milhões de crianças e jovens no Brasil pesam mais que o ideal, o que significa que mais de 15% da população infanto-juvenil apresenta peso corporal em excesso. Os prejuízos dessa doença podem ir além dos aspectos físicos, pois durante a adolescência, o jovem estrutura sua identidade baseado na imagem que tem de seu corpo. Alguns transtornos sócio-afetivos podem estar associados à obesidade, como: baixa auto-estima, insegurança, timidez e isolamento social. Por isso o tratamento da obesidade requer além de envolvimento da família, uma equipe multidisciplinar, como: profissionais de Educação Física, psicólogos, nutricionistas, fonoaudiólogos, etc. O adolescente já se encontra envolto num manancial de emoções que muitas vezes estão ligadas às intensas transformações sofridas nesta fase. A aparência física neste momento, assume papel preponderante para eles, pois muitas vezes é considerada quesito de aceitação no grupo de iguais. Avaliações e comparações do corpo protagonizam muitos conflitos gerados pelo perfil idealizado e não alcançado. A imagem corporal que na adolescência já se redefine,

associada à obesidade, então, torna-se um terreno fértil para o surgimento de distúrbios de percepções. Segundo Conti et al. (2005, on-line):

Fatores sociais, influências socioculturais, pressões da mídia e a busca incessante por um padrão de corpo ideal associado às realizações e felicidade estão entre as causas das alterações de percepção da imagem corporal, gerando insatisfação em especial para indivíduos do gênero feminino.

A imagem corporal é a representação mental de si próprio. Essa representação começa a ser construída através das experiências e sensações vividas a partir do nascimento. Para Sousa (2004), «é ela que permite distinguir-nos em relação aos outros e só pode ser elaborada com a intervenção de outra pessoa, desde que essa pessoa seja significativa ao sujeito». A imagem corporal é dinâmica, pois está constantemente passando por adaptações e redefinições. Sua construção está intimamente ligada à formação da identidade. A qualidade da imagem corporal refletirá diretamente no tipo de personalidade que a pessoa virá a desenvolver. A adolescência é a fase da vida em que essa relação entre imagem corporal e personalidade se torna mais explícita. Essa preocupação com a obesidade infanto-juvenil fez surgir alguns programas de prevenção e combate à obesidade. Neles a atenção é voltada para a reeducação alimentar e práticas regulares de atividades físicas, a fim de almejar o peso ideal. Mas pouco se sabe sobre os efeitos da prática de atividades físicas na imagem corporal destes jovens. Assim este estudo teve como objetivo analisar quais os efeitos da prática regular de atividades físicas na percepção da imagem corporal dos adolescentes obesos. Utilizou-se para tal, a representação da figura humana através de desenhos como instrumento de coleta de dados, para assim evitar o constrangimento ao se falar de corpo e ter acesso a mais informações.

Métodos

Trata-se de um estudo de caso que abordou a percepção de imagem corporal de um grupo de adolescentes obesos e com sobrepesos inscritos no Programa de Atividade Física em Combate a Obesidade da Universidade Federal do Ceará, na cidade de Fortaleza. Nele, são atendidas crianças a partir de cinco anos e meio até jovens de 13 anos, sem nenhum custo financeiro. O programa teve início em fevereiro de 2006. A cada três meses de exercícios físicos as turmas passavam por avaliações antropométricas. O desempenho individual era analisado e assim, conforme os resultados são encaminhados para outros grupos do programa. Os grupos se classificam em: iniciantes, intermediários e avançados. Pretende-se que aqueles que chegarem no grupo avançado, atinjam seu peso ideal. A cada três meses também, são realizadas novas inscrições e iniciadas novas turmas. As turmas são formadas por nível de condicionamento e por faixa etária. O instrumento utilizado foi a técnica do desenho da figura humana. O teste da figura humana é bastante utilizado pelos psicólogos, pois permite o acesso a muitas informações e melhor compreensão da personalidade. A utilização de desenhos nos estudos sobre a imagem corporal é destaca por Dolto e Nasio (1991, p. 11), os quais comentam que:

A imagem corporal revelou-se a mim graças aos desenhos ou modelagens das crianças, desenhos compreendidos como representações em duas dimensões, realizadas pelo paciente em três dimensões. Quando uma criança desenha, é sempre seu retrato que ela desenha: sem isto ela não desenharia. Não desenha, desenha-se e se vê eletivamente uma das partes do desenho.

Segundo Machover (1962) *apud* Azevedo e Spadotto (2004), autora de um dos testes da figura humana, ao desenhar o indivíduo projeta aspectos conscientes e inconscientes da imagem de seu corpo. A partir dessas referências, usaram-se como pontos a serem analisados nas figuras construídas: a localização do desenho na página, as roupas, as cores, o rosto, a proporção e o tamanho (cabeça, tronco, membros, olhos, boca, nariz, pescoço), comentários feitos espontaneamente sobre os desenhos e inquérito sobre suas últimas figuras construídas. (ver quadro I).

Quadro I

Perguntas sobre a figura humana representada no desenho

1. Que aparência tem seu desenho?
2. Como se sente?
3. Tem medo de acontecer algo com ele?
4. Em que pensa?
5. Quais as suas necessidades?
6. Quais as suas qualidades?
7. Quais seus defeitos?
8. Olhando para seu desenho, o que gostaria de dizer?

Os critérios de escolha do grupo foram: participarem do Programa de Atividade Física em Combate a Obesidade, terem o menor tempo de permanência no programa e terem a maior faixa etária. O grupo escolhido era formado por 07 jovens entre 09 e 13 anos, sendo 03 meninas e 04 meninos. A turma iniciou suas atividades físicas em maio de 2006 depois de passarem por uma série de exames clínicos e avaliações antropométricas. Esse processo só se repetiria no final de julho de 2006. As sessões de atividades físicas realizadas por eles dividiam-se em: alongamentos, bicicleta ergométrica, caminhada e jogos recreativos. A turma sempre fazia os exercícios junta. A primeira coleta aconteceu na segunda semana do mês de maio de 2006, sempre após a realização dos exercícios. Durante a execução destes, o grupo demonstrou pouco entrosamento e muita contenção na realização dos movimentos. No momento do teste foi solicitado que fizessem um desenho que fosse semelhante a eles próprios. Foram realizadas três coletas ao longo de três meses, sendo que o espaço de tempo entre uma e outra foi de aproximadamente um mês.

Resultados

Dos 07 jovens que iniciaram o programa apenas 04 permaneceram (02 meninas e 02 meninos). Os desenhos analisados mostraram que mesmo com poucos encontros, as atividades físicas regulares proporcionaram uma melhora perceptiva na imagem corporal da maioria destes jovens, apesar de fisicamente serem ainda pequenas as alterações antropométricas. O estudo revelou também que essa nova percepção ainda é muito frágil, visto que em alguns dos desenhos apresentou-se uma melhora perceptiva inicial que não se manteve no final do processo. Outro fato observado foi o discurso pejorativo sobre o próprio corpo que se manteve em dois

dos quatro casos, mostrando assim certa contradição ao que estava representado nas figuras humanas construídas. Fica, portanto, evidenciada a necessidade de se aprofundar os estudos sobre o tema abordado, bem como a possibilidade de inclusão de atividades direcionadas a imagem corporal no tratamento com jovens obesos.

Discussão

A seguir segue uma análise individual dos desenhos feitos durante a pesquisa de cada jovem do grupo. Bem como, observações relacionadas ao envolvimento destes com os exercícios físicos, a frequência no programa, os comentários feitos espontaneamente pelos mesmos e ainda um pequeno inquérito realizado sobre seus últimos desenhos construídos.

A, 10 anos, sexo masculino. (IMC= 24,2 — obeso)

A, entrou no programa pesando 46,2 kg e com 1,38 m de altura. Mostrou-se na primeira coleta bem disposto para os exercícios e consideravelmente à vontade no espaço. Seu desenho concentrou-se na margem superior direita da folha.



Sua figura apresentou: cabeça, tronco, quadril, braços, pernas, pés e mãos sem dedos. Utilizou roupas e sapatos, mas não os coloriu. O rosto foi apresentado com dois olhos e uma boca sem expressão aparente. O que chama a atenção na representação de A é o cabelo. Bem escuro e arrumado. O jovem A não permaneceu no programa o suficiente para participar da segunda coleta. (Figura I).

V, 12 anos, sexo masculino.

V, não teve suas medidas anotadas. Em seu desenho, apresentou três grandes nuvens, pássaros e uma árvore. No centro, na margem inferior da folha, fez a figura humana. Braços desproporcionais ao corpo e pernas quase imperceptíveis. Não detalhou mãos e dedos. No rosto, olhos, nariz e boca com um largo sorriso. O rosto foi entregue com uma grande mancha laranja. Segundo V, isso aconteceu quando o giz caiu em cima do rosto do desenho. Na sessão observada, V participou sem grande resistência. Infelizmente, V também não permaneceu no programa. (Figura II).

W, 12 anos, sexo feminino. (IMC= 25,6 — sobrepeso)

W apresentou-se de forma bem extrovertida. Gostou da parte da aula em que fizeram um aquecimento acompanhado por música. Entrou no programa pesando 53,9 kg e medindo 1,45 m de altura. No seu desenho usou nuvens, sol e pássaros. Sua figura humana tem corpo no formato triangular. Não se distingue pescoço, tronco e quadril. Braços e pernas são proporcionais no tamanho, mas os braços não

FIGURA II
V, 12 anos, masc.



ANEXO III
W, 12 anos, fem.



têm formas semelhantes. No rosto há olhos, nariz e boca, esta arqueada num sorriso. W também não permaneceu no programa. (Figura III).

K, 13 anos, sexo masculino. (IMC= 35,3 — obeso)

O adolescente K entrou no programa de combate à obesidade com 1,56 m de altura e pesando 86 Kg. Apresentando um acúmulo de gordura nas mamas o que configurava a ginecomastia, comum durante a puberdade. Durante a prática das atividades físicas desenvolvidas no programa, K sempre as executou com alguma resistência. Por isso, era necessário que a professora o acompanhasse de perto, para assegurar que todas as atividades fossem realizadas por completo. O incentivo da professora tinha que ser constante. Contudo, K foi durante o segundo trimestre do ano de 2006, um dos alunos mais assíduos no programa e apesar da resistência rotineira, sempre fazia os exercícios com satisfação, brincava com os colegas e com a professora. Em seu primeiro desenho ocupou a maior parte da folha com sua figura, localizando-a no centro da página. A figura apresentava: cabeça, pescoço, tronco, quadris, braços, mãos, pernas e pés. A cabeça tomou uma forma ovalada. Destacou também as formas arredondadas do tronco, dos quadris e ainda uma discreta ondulação na anatomia dos braços. As pernas e pés são retilíneos e proporcionais entre si. O rosto continha: olhos, nariz e boca, esta última com sorriso. Fez também cabelos encaracolados. Seu desenho vestia uma blusa azul, um short laranja e tênis azul. Não pintou o corpo, apenas coloriu discretamente a parte referente à blusa e ao short. Ao entregá-lo K, comentou: «Cuidado para não se assustar!» E ainda: «Eu acho que ele tá mais bonitinho do que eu». No segundo desenho, K acrescentou uma paisagem. Nela havia: nuvens e uma grande árvore frutífera. Ensaçou a construção da sua figura à direita da árvore, mas não a aprovou, rabiscando-a em

seguida. Usou então o lado esquerdo para construir o seu desenho, preferindo agora usar uma caneta esferográfica azul. Fez apenas os contornos do corpo, pois não o coloriu. Também não usou roupas. O formato do corpo é totalmente arredondado, sem distinção de tronco e quadris. O braço e a mão direita são desproporcionais em relação ao braço e mão esquerda. Os primeiros são maiores e mais irregulares. As pernas e pés são menores em relação ao corpo. O rosto contém: olhos, nariz e boca caracterizando a expressão de um sorriso. Os cabelos são representados por rabiscos sem organização. Ao entregar o desenho comentou: «Estou pegando uma maçã para comer». No terceiro desenho, K voltou a utilizar grande parte da folha com sua figura. Não usou roupas mas, ao contrário dos desenhos anteriores pintou-o quase em sua totalidade e deixou com contorno apenas a cabeça. O formato do corpo é todo longelíneo, apresentando proporção entre todas as suas partes: braços, tronco, pernas, cabeça. Usou a cor marrom para pintar o corpo. Neste dia, K estava muito bronzeado, pois havia estado na praia. Desta vez tentou acrescentar características suas ao rosto do desenho. Fez os olhos, fez um ponto para representar o nariz, mas não gostou. Colocou outro ponto mais abaixo, fazendo com que o rosto do desenho ganhasse dois narizes. Entre o nariz e a boca, fez um sinal e mostrou durante o desenho que tinha feito inspirado em um sinal que tinha naquela região do rosto. E mais uma vez a expressão de um sorriso. Na margem inferior da página, desenhou uma espécie de lago onde seu rosto se refletia na água. A imagem refletida era idêntica ao desenho por ele realizado. Teve o cuidado de fazer a imagem refletida na água na direção inversa ao desenho. (Figura IV).

Nesta última coleta foram realizadas algumas perguntas sobre o desenho construído.

1. Que aparência tem?

R: Uma coisa bem feia.

2. Como se sente?

R: Tô feliz curtindo a vida. Ele se olhou na água e a água quis pular pra fora, de susto.

2. Tem medo de acontecer algo com ele?

R: De ser destruído.

3. Em que pensa?

R: Que bom ser livre pra curtir a vida.

4. Quais as suas necessidades?

R: Precisa ser cuidado pra não ser destruído.

5. Quais as suas qualidades?

R: Ele é feliz e dá felicidade pros outros.



6. Quais os seus defeitos?

R: A cabeça martelada. Tem dois narizes e o seu sinal próximo da boca.

8. Olhando para o seu desenho, o que gostaria de dizer?

R: Não, disse tudo. Gosta de desenhar paisagens.

Observa-se que o apesar do adolescente K apresentar uma significativa melhora na representação de sua imagem, o seu discurso continua com a mesma conotação negativa em relação a sua pessoa, pois todos os desenhos realizados eram acompanhados por comentários dessa natureza. Apesar de toda resistência, K apresentou uma discreta redução de pesos e medidas. Graças também a insistência e constante acompanhamento da professora. O último desenho demonstra uma melhor aceitação corporal, o corpo desejado e ainda alguma insegurança nesta delicada jornada. Quando diz: »Ele é feliz e dá felicidade pros outros..., precisa ser cuidado pra não ser destruído».

F, 12 anos, sexo masculino. (IMC= 25,2 — obeso)

F entrou no programa pesando 63,7 kg e medindo 1,59 m de altura. Era um dos mais assíduos e disciplinados na execução dos exercícios físicos. Tanto que raramente a professora o acompanhava de perto. Durante as sessões de exercícios observadas durante a coleta dos dados manteve a mesma conduta. No seu primeiro desenho usou a página quase toda. Sua figura parece ser inspirada em personagens infantis. Apresentou uma pequena desproporção do tamanho da cabeça em relação ao tronco e os membros superiores e inferiores. A figura representada aparece com os braços voltados para trás do corpo. O rosto apresentava olhos expressivos, nariz em formato de U e a boca arqueada sugerindo um sorriso. A figura trabalhava blusa, short e sapatos, todos contornados com cores diferentes: blusa amarela, short azul e sapatos vermelhos. Já no segundo desenho, F acrescentou elementos da sala onde são realizados parte dos exercícios, como: ventilador, lâmpadas e piso. O corpo está totalmente em proporção. Desta vez, braços e mãos estão expostas, inclusive estas últimas segurando em cada uma delas halteres de ginástica. A figura humana está trajando uma camisa sem mangas, um short com detalhes como bolso e zíper. O calçado desta vez é nitidamente caracterizado como um tênis. Começou a pintar a blusa, mas não terminou. A cabeça desta vez está de acordo com o restante do corpo e diferente do desenho anterior, acrescentou as orelhas. O rosto contém olhos, nariz em forma de ponto e a boca com um sorriso mais largo. O terceiro desenho revela clara influência de perso-



nagens infantis. O próprio F, diz que gosta do personagem de desenho YÔ. O corpo do desenho está totalmente encoberto pelas roupas. Usou calça, cinto, blusa, uma grande capa e sapatos. O rosto contém os olhos, o nariz em forma de V e a boca arqueada, como um sorriso discreto. Na lateral esquerda da página escreveu: «Eu sou gordinho». (Figura V).

Analisando as perguntas relacionadas ao seu desenho, F respondeu:

1. Que aparência tem?

R: Parece comigo, só o cabelo que não parece.

2. Como se sente?

R: Empresário.

3. Tem medo de acontecer algo com ele?

R: Se transformar em um bruxo.

4. Em que pensa?

R: Eu sou um duende (Elfo) que ajuda as pessoas.

5. Quais as suas necessidades?

R: Arrumar os cabelos.

6. Quais as suas qualidades?

R: Trabalhador.

7. Quais os seus defeitos?

R: O cabelo e o sapato.

8. Olhando para o seu desenho, o que gostaria de dizer?

R: Parece o Luciano Huck. (Apresentador da TV brasileira)

F sempre se mostrou determinado em seu propósito de emagrecer. Realizava todos os exercícios corretamente, por isso a professora pouco interferia, apenas o acompanhava de longe. No seu segundo desenho, F mostrou que a rotina de exercícios físicos fazia parte da sua vida. Nesta segunda representação o corpo estava mais exposto e as partes mais proporcionais. Já no último refugiou-se em um personagem infantil. O corpo todo coberto pelas roupas e ainda escreveu na lateral da folha: «Eu sou gordinho». Suas respostas no inquérito sobre o desenho reafirmam a influência dos personagens na sua percepção. F ganhou um pouco mais do que quatro quilos durante o primeiro trimestre do programa. Apesar de seu empenho nas atividades físicas e sua boa frequência, seus desenhos revelaram o quanto a imagem corporal pode ser dinâmica. No segundo desenho parecia haver uma boa relação com corpo, mas o último mostrou como essa redefinição ainda é frágil.

B, 09 anos, sexo feminino. (IMC= 31,4 — obeso)

Entrou no programa pesando 59,8 kg e medindo 1,38 m de altura. Na primeira sessão de exercícios reclamava de dores nos joelhos e se mantinha calada na maioria do tempo. Apesar de todos os incômodos fez todas as atividades. Durante a caminhada queixava-se do tênis e short apertados. Passado um mês desde a primeira observação, B encontrava-se mais à vontade. Mostrava-se mais motivada e

durante a realização destes ainda comentava: «Faço os exercícios em casa!». Durante a realização dos alongamentos ficava feliz de executá-los com mais facilidade e equilíbrio. Pedia inclusive que a professora colocasse músicas de sua preferência durante a sessão. B faltou na terceira observação fazendo seus desenhos em outro dia. No seu primeiro desenho deu ênfase à paisagem, usou: nuvens, sol, flores e colinas. A sua figura humana ficou localizada um pouco acima da metade da folha, de forma reduzida. O formato do corpo é totalmente arredondado, nele não se distinguíu o pescoço, o tronco, o quadril e as pernas. Uma das pernas inclusive é desproporcional a outra. Não usou roupas e no rosto desenhou apenas os olhos e um ponto que poderia ser a boca ou o nariz. Os braços são arredondados e sem mãos. O cabelo apresenta-se em forma de arco acima da cabeça. Não coloriu o corpo apenas o contornou. Usou apenas uma cor na sua figura (marrom). Não há pés. De todo o desenho apenas o sol foi colorido por completo. Ao entregá-lo comentou que se desenhara numa casa de praia. No seu segundo desenho apresentou traços mais fortes e com todas as figuras coloridas, não só contornadas. Na paisagem destacou a bandeira do Brasil (essa coleta foi realizada na época da Copa de Futebol, em Junho de 2006) e construiu sua figura à esquerda da bandeira. Nele também há nuvens, um arco-íris, uma árvore e flores. Sua figura humana é maior que a anterior, o corpo está menos arredondado. Desta vez distinguíu tronco e quadril. Acrescentou roupas, os braços são proporcionais e apresentam mãos e dedos. As pernas também são idênticas, mas estreitas em relação ao corpo. Desenhou pés, mas não detalhou dedos. No rosto apresentou os olhos, o nariz e a boca expressando um sorriso. Os cabelos são representados por dois traços arqueados bilateralmente. No terceiro desenho, fez uma paisagem mais simples com menos detalhes. O corpo está sem roupa e tem um formato de pêra por causa do longo pescoço e silhueta arredondada. Os braços são representados por dois traços com extremidades ovais (as mãos). Não distinguíu o tronco dos quadris. As pernas e braços são estreitos em relação ao todo. No seu rosto, apenas os dois olhos. O cabelo agora é representado por dois traços arqueados de cada lado. (Figura VI).

Analisando as perguntas relacionadas ao seu desenho, B respondeu:

1. Que aparência tem?

R: Feia (cabelo, rosto, mãos).

2. Como se sente?

R: Gorda.



3. Tem medo de acontecer algo com ele?

R: Não sabe, não tenho medo.

4. Em que pensa?

R: Nada.

5. Quais as suas necessidades?

R: Emagrecer.

6. Quais as suas qualidades?

R: Nada. Pernas bonitas.

7. Quais os seus defeitos?

R: Os braços e a barriga grande.

8. Olhando para o seu desenho, o que gostaria de dizer?

R: O desenho é bonito.

B ganhou um quilo e teve sua frequência reduzida nos dois últimos meses, mas ainda perdeu medidas em seus braços e coxas. A própria confirma a satisfação quando responde sobre as qualidades do desenho: «Pernas bonitas!».

S, 11 anos, sexo feminino. (IMC= 20,6 — sobre peso)

Entrou no programa com 50,7 kg e 1,57 m de altura. Durante a primeira observação e coletas de dados, mostrou-se bem disposta nas atividades físicas. Fez tudo sem reclamar. Quase não falou durante a sessão. Na segunda e terceira coleta, S faltou fazendo os desenhos noutros dias em separado da turma. Na sua primeira representação da figura humana, usou nas paisagens grandes nuvens azuis, um solo verde e o sol. Desenhou-se no terço inferior da folha, de pé, com o corpo longilíneo. As partes do corpo presentes eram: o pescoço, o tronco, os quadris, as pernas, pés, braços e mãos. Usava um vestido rosa e no rosto havia os olhos e boca (estava sorrindo). Tinha cabelos pretos e curtos. Pintou apenas o vestido, deixando o corpo apenas com o contorno. Ao terminá-lo comentou que estava em um parque. No segundo desenho, destacou a paisagem com: sol, nuvens, pássaros, casa e solo na cor verde. Sua figura humana encontra-se na margem inferior da folha à direita da casa. O tamanho de sua representação é bem menor que a anterior. O corpo tem forma triangular, o rosto não apresenta clara definição entre olhos e boca. O cabelo foi a parte do corpo com maior destaque por causa do traço mais forte. Braços e pernas são apenas linhas retas sem mãos e pés. O corpo não foi colorido, apenas contornado. O terceiro desenho apresenta sua figura humana em destaque. Apenas usou um traço marrom e a cor verde para identificar o chão. O corpo é longilíneo e com apenas uma delicada desproporção entre o tamanho dos braços. No seu rosto há olhos, nariz e boca, este último com um delicado sorriso. Seu cabelo está mais definido, ele é liso e ondulado nas extremidades (semelhante ao seu cabelo). (Figura VII).

Indagada sobre seu desenho, S respondeu:

1. Que aparência tem?

R: Magra.

2. Como se sente?

R: Bonita.

3. Tem medo de acontecer algo com ele?

R: Não.

4. Em que pensa?

R: Ter uma casa grande e muitos animais.

5. Quais as suas necessidades?

R: Aumentar a altura.

6. Quais as suas qualidades?

R: Cabelo bonito, canta bem.

7. Quais os seus defeitos?

R: Menos sorridente.

8. Olhando para o seu desenho, o que gostaria de dizer?

R: É feliz

Apesar da baixa frequência no último mês, S perdeu um pouco mais do que dois quilos e reduziu quase todas as suas medidas. Do primeiro para segundo desenho S parecia ter regredido na forma de se auto-representar, pois o formato do corpo era baseado numa figura geométrica. Contudo, na última representação, S demonstrou uma melhor relação com o corpo. Assim confirmaram suas respostas quando disse que se sentia bonita, era feliz, via-se magra e ainda que desejava ser mais alta.



REFERÊNCIAS:

1. AZEVEDO, Maria Alice Salvador Busato de; SPADOTTO, Cleunice. Estudo psicológico da obesidade: dois casos clínicos. *Temas em Psicologia da SPB-2004*. [on line]. vol. 12, nº 2 [citado em 21 agosto 2006]. Disponível na World Wide Web: <http://www.sbponline.org.br/revista2/vol12n2/v12aO4htm>. ISSN 1413-389X.

2. CONTI, Maria Aparecida, FRUTUOSO, Maria Fernanda Petrolí; GAMBARDELLA, Ana Maria Dianezi. Excesso de peso e insatisfação corporal em adolescentes. *Rev. Nutr.* [online]. July/Aug. 2005, vol.18, no.4 [citado 31 Julho 2006], p.491-497. Disponível na World Wide Web: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-52732005000400005&lng=en&nrm=iso>. ISSN 1415-5273.

3. DOLTO, Françoise. *A causa dos Adolescentes*. Traduzido por: Julieta Leite. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

- 4.DOLTO, Françoise; NASIO, Juan David. A criança do espelho. Traduzido por: Alba Maria Nunes de Almeida. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- 5.FERRIANI, Maria das Graças C., DIAS, Taísa Silva, SILVA, Karine Zendonadi da et al. Auto-imagem corporal de adolescentes atendidos em um programa multidisciplinar de assistência ao adolescente obeso. Ver. Bras. Saúde Mater. Infant., [online]. Jan./ Mar. 2005, vol. 5, nº 1[citado em 30 de junho 2006], p. 27-33. Disponível na World Wide Web: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-382920050001000048&lng=en&nrm=iso>. ISSN 1519-3829.
- 6.LEVIN, Esteban. O corpo e o outro. In: _____. A clínica psicomotora: o corpo na linguagem. Traduzido por: Julieta Jerusalinsky. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. 44-77.
- 7.SANTOS GVB. Excesso de peso e seus fatores de risco em adolescentes da rede pública e privada de ensino do município de Ribeirão Preto [tese doutorado]. Ribeirão Preto: Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo; 2003.
- 8.SOUSA, Dayse Campos de. Desenvolvimento da infância e fatores psicomotores. In: _____. Psicomotricidade: Integração pais, criança e escola. Fortaleza: Livro Técnico, 2004. 59-98.

RESUMO:

O estudo verificou os efeitos das atividades físicas na percepção da imagem corporal de adolescentes obesos. Utilizou-se a análise do desenho da figura humana, os comentários feitos pelos próprios e inquérito sobre os seus desenhos. A coleta das figuras foi realizada mensalmente durante o segundo trimestre de 2006. Os resultados mostraram que mesmo em pouco tempo, as atividades físicas foram responsáveis por uma melhora na percepção da imagem corporal deles, mesmo quando os valores das avaliações físicas realizadas pouco se alteraram. O estudo revelou também uma mudança frágil, já que em alguns desenhos notou-se uma melhora perceptiva inicial que não se manteve até o final do processo e ainda a permanência do discurso pejorativo sobre o corpo. Fica, portanto, evidenciada a necessidade de se aprofundar os estudos sobre o tema, bem como a possibilidade de inclusão de atividades direcionadas a imagem corporal no tratamento com jovens obesos.

PALAVRAS CHAVE:

Adolescência, Obesidade, Imagem corporal.

ABSTRACT:

The study verified the effects of the physical activities in the perception of the obese adolescents' corporal image. The analysis of the drawing of the human illustration was used, the comments done by the own ones and inquiry on their drawings. The collection of the illustrations was accomplished monthly during the second quarter of 2006. The results showed that even in little time, the physical activities were responsible for an improvement in the perception of her corporal image, same when the values of the physical evaluations accomplished little they lost temper.

The study also revealed a fragile change, since in some drawings it was noticed an improvement perceptive initial that didn't stay until the end of the process and still the permanence of the pejorative speech on the body. It is, therefore, evidenced the need to deepen the studies on the theme, as well as the possibility of inclusion of addressed activities the corporal image in the treatment with young obese.

KEY WORDS:

Adolescence, Obesity, Corporal image.

DADOS DA AUTORA:

Francisca Maria Damasceno Góis. Especialista em Psicomotricidade pela Universidade Estadual do Ceará-UECE. Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal do Ceará- UFC. Professora de Educação Física da Rede Pública Estadual de Ensino do Governo do Estado do Ceará.



Número 25

Noviembre 2007

vol. 7 (1)



RESÚMENES / ABSTRACTS

El diálogo tónico y la construcción de la identidad personal

The tonic dialogue and the construction of the personal identity

AUTORA: Cori Camps Llauradó

RESUMEN: Describimos cómo se produce el diálogo tónico entre el bebé y la mamá, a partir de la satisfacción de las necesidades del niño, y los procesos de transformación recíproca que acompañan dicho proceso. Ello permitirá al niño diferenciarse y construir su propia identidad. Vemos también qué pasa cuando ese proceso no permite acceder a la propia identidad, refiriéndonos en ese caso a la aparición de las angustias arcaicas. El diálogo tónico va a ser el eje principal en la intervención del psicomotricista en atención temprana y terapia psicomotriz. A partir de los objetivos y las condiciones del diálogo tónico como técnica de intervención, desarrollamos las actividades y juegos psicomotrices que lo favorecen: juegos de oposición, tónico- emocionales, pre-simbólicos, de maternaje y sensoriomotrices. Finalmente, nos referimos a las actitudes del psicomotricista que permiten el establecimiento del diálogo tónico entre él y el niño: capacidad de escucha, disponibilidad corporal y contención.

ABSTRACT: We describe how the tonic dialogue is produced between baby and mother, based on the satisfaction of the child's needs and the reciprocal transformation processes that accompany this process. This will allow the child to differentiate and construct its own identity. We also see what happens when this process does not allow the child access to its own identity, referring in this case to the appearance of archaic anxieties. The tone dialogue will form the core of the psychomotor therapist's intervention in early care and psychomotor therapy. Based on the objectives and conditions of the tone dialogue as an intervention technique, we develop psychomotor activities and games that encourage: opposition, tone-emotion, pre-symbolic, mothering and sensory-motor games. Finally, we refer to the attitudes of the psychomotor therapist that allow the establishing of the tonic dialogue between him or her and the child: listening ability, body availability and containment.

Aprender el cuerpo cuanto antes: la atención psicomotriz temprana

To learn the body as soon as possible: the early psychomotor attention

AUTOR: Miguel Llorca Llinares

RESUMEN: Planteamos la Atención Temprana, desde una óptica psicomotriz, como ayuda a la construcción de la conciencia del Yo Corporal, paso previo a la construcción de la Identidad Personal. No se trata de una intervención basada en el entrenamiento de habilidades, sino que intentamos que el aprendizaje sea significativo y funcional, situándonos en el proceso de establecimiento de los vínculos, centrándonos fundamentalmente en la dinámica relacional y la toma de la conciencia de la totalidad corporal, mediante experiencias de placer como base para el desarrollo de los hitos evolutivos.

ABSTRACT: We outline the Early Attention, from a psychomotor approach, as a help to the construction of the self-corporal conscience, a previous step to the construction of the Personal Identity. It is not about an intervention based on the training of abilities, but rather we try that the learning was significant and functional, locating us in the process of establishment of the bonds, centering us fundamentally in the relational dynamic and the taking of the conscience of the corporal entirety, by means of experiences of pleasure as a basis for the development of the developmental landmarks.

Psicomotricidad y Educación Inclusiva

Psychomotricity and Inclusive Education

AUTOR: Pedro Pablo Berruezo Adelantado

RESUMEN: La educación inclusiva es un enfoque educativo que pretende responder a la diversidad en la escuela, haciendo que todos los alumnos, independientemente de sus características, capacidades y competencias, puedan aprender y desarrollarse juntos en una misma escuela.

La educación psicomotriz pretende que los niños adquieran conceptos a través de las actividades de manipulación y de las acciones motrices; por esta razón interviene como condición previa o como apoyo a los primeros aprendizajes y es una manera óptima de abordar el desarrollo y la atención a las dificultades de aprendizaje.

El artículo compara la educación inclusiva y la educación psicomotriz, intentando establecer puentes entre ellas, ver si existen conexiones y si se pueden nutrir mutuamente; manteniendo la hipótesis de que un planteamiento adecuado de educación psicomotriz puede favorecer el desarrollo de prácticas inclusivas en el aula.

ABSTRACT: The inclusive education is an educational approach that seeks to respond to diversity in the school, making that all the students, independently of their characteristics, capacities and competences, can learn and develop together in the same school.

The psychomotor education seeks that children acquire concepts through the activities of manipulation and of the motive actions; for this reason it intervenes

as previous condition or as support to the first learnings and it is a good way to approach the development and the attention to the learning difficulties.

The article compares inclusive and psychomotor education, trying to establish bridges between them, to see if there are some connections and if they can be nurtured mutually; maintaining the hypothesis that an appropriate setting of psychomotor education can favour the development of inclusive practices in the classroom.

Nuevas incertidumbres para los nuevos paradigmas de la Educación Especial

New uncertainties for the new paradigms on Special Education

AUTOR: Miguel Sassano

RESUMEN: Este texto pretende reflejar las nuevas incertidumbres por las que transita la Educación Especial y los desconocidos caminos que afrontará con motivo de la futura Ley de Educación Nacional que se está discutiendo en estos momentos en la República Argentina. Esta nueva ley deberá definir un marco conceptual-pedagógico para la Educación Especial de manera que asegure un proceso educativo integral desde el momento de la detección de la necesidad especial hasta su egreso, luego de la formación laboral.

A pesar del empuje de la integración y de las nuevas propuestas de la educación inclusiva que parecen dejar al margen a los centros de Educación Especial, sostenemos que los servicios de Educación Especial privados poseen una notable calidad y capacidad de respuesta a las necesidades de sus alumnos, fruto de la intervención de supervisión y auditoria de las áreas de educación, de salud y de desarrollo social y deben seguir teniendo su cometido en la atención y mejora de la adaptación de los alumnos con necesidades especiales.

ABSTRACT: This text seeks to reflect about the new uncertainties for those that it goes the Special Education and the unknown roads that it will confront because of the future Law of National Education that it is discussing in these moments in Argentine Republic. This new law will define a conceptual-pedagogic mark for the Special Education so that it assures an educational integral process from the moment of the detection of the special necessity until its expenditure, after the labor formation.

In spite of the power of the integration and of the new proposals of the inclusive education that seem to leave to the margin to the centers of Special Education, we sustain that the private services of Special Education possess a remarkable quality and answer capacity to the necessities of their students, as result of the supervision intervention and assesment of the education areas, of health and of social development and they should continue having their made in the attention and improvement of the adaptation of the students with special necessities.

Abordaje de la alimentación y nutrición en niños con discapacidad

Approach about feeding and nutrition in disabled children

AUTORA: María Ema Leites

RESUMEN: Se puede afirmar que el estado de salud de los niños y los jóvenes que padecen alguna discapacidad está seriamente comprometido desde que nacen y durante toda su vida, presentando en la mayoría de los casos malnutrición, con un marcado énfasis de déficit nutricional. Se trata de un problema de salud que muestra la relación de elementos dietéticos, ambientales y del estilo de vida, considerando para su tratamiento y rehabilitación dos aspectos interrelacionados e inseparables, la atención alimentaria y la atención nutricional como forma de mejorar su calidad de vida.

ABSTRACT: We can affirm that the state of the children's health that they suffer some disability is seriously affected since they are born and during all their life, presenting in most of the cases a bad nutrition, with a marked emphasis of nutritional deficit. It is a problem of health that shows the relationship of diet, environmental elements and lifestyle, considering for their treatment and rehabilitation two interrelated and inseparable aspects, the alimentary attention and the nutritional attention as a way of improving their quality of life.

El proceso de separación y adaptación a la escuela infantil mediante la intervención psicomotriz

The process of separation and adaptation to the kindergarten by means of the psychomotor intervention

AUTORA: Lola García Olalla

RESUMEN: La escuela infantil constituye un escenario de educación y atención a la primera infancia en el que podemos prevenir y optimizar el desarrollo inicial del niño, ofreciendo el mejor acompañamiento posible al niño y a los adultos que se ocupan de su educación.

En el marco del Máster en Psicomotricidad organizado por el Departamento de Psicología de la Universidad Rovira i Virgili (Tarragona), y para la formación en la práctica de los alumnos, se promueve esta experiencia de colaboración con la escuela infantil que pretende el intercambio y la transferencia de conocimiento para que ambas instituciones se beneficien mutuamente y construyan un saber compartido desde la práctica que pueda revertir, por una lado, en la mejora de la atención educativa a la infancia y, por otro, en los modelos de formación y desarrollo profesional.

Los objetivos de este proyecto de ayuda son: transformar la angustia de separación en el placer de acción; invertir este placer de actuar en el movimiento, recuperando las competencias propias del niño pequeño que le permiten afirmar su identidad corporal; encontrar un campo de expresión simbólica para sus vivencias dolorosas, especialmente para aquéllas vinculadas a su angustia de separación y de pérdida, mediante juegos presimbólicos.

Tras la experiencia con el grupo de niños, constatamos la evolución y el cambio de cada niño en relación a nuestros objetivos iniciales. Ahora la marcha de

la mamá o del adulto responsable es bien vivida, lo cual nos hace suponer que se ha producido una consolidación interna de la imagen parental y un mayor grado de seguridad en su ausencia.

ABSTRACT: The kindergarten constitutes an scenario of education and attention to the first childhood in which we can prevent and to optimize the child's initial development, offering the best accompaniment possible to the child and the adults that are in charge of its education.

In the frame of the Master in Psychomotricity organized by the Department of Psychology of the University Rovira i Virgili (Tarragona), and for the formation in the practice of the students, this experience of collaboration with the kindergarten is promoted that seeks the exchange and the transfer of knowledge so that both institutions benefit mutually and build a shared knowledge from the practice that can revert, on one hand, in the improvement of the educational attention to the childhood and, on the other hand, in the formation models and professional development.

The objectives of this project of help are: to transform the separation anguish in the action pleasure; to invest this pleasure to act in the movement, recovering the competences characteristic of the small child that allow him/her to affirm their corporal identity; to find a field of symbolic expression for their painful experiences, especially for those linked to their anguish of separation and loss, by means of pre-symbolic games.

After the experience with the group of children, we verify the evolution and each child's change in relation to our initial objectives. Now the leaving of the mom or of the responsible adult it is well lived, that which makes us suppose that he/she has taken place an internal consolidation of the parents' image and a bigger grade of security in their absence.

El perfume y el sabor del chocolate. El valor de lo sensorial en la estructuración tónico-emocional. Formación del Rol del Psicomotricista a través del trabajo corporal

The perfume and the flavour of the chocolate. The value of the sensorial aspect in the tonic-emotional structuring. Formation of the Psychomotrician's role through the corporal work

AUTORES: Juan Mila y Mariela Peceli

RESUMEN: La formación corporal es un proceso necesario en la formación del psicomotricista. Por tratarse de un espacio de formación, es importante que el formador utilice estrategias que permitan al estudiante, reconocer el recorrido que esta construyendo.

La formación por vía corporal se orienta a la construcción del rol del psicomotricista: debe dotarlo de herramientas para entender al otro a través de su expresividad tónico-emocional, para identificar y dar sentido a las señales del cuerpo, del gesto y del hacer del otro.

Es necesario la construcción de un saber en común a partir de las producciones corporales, para ello se trabaja con un mismo grupo de estudiantes que

actúen de referente, de apoyo y de espejo; y bajo una misma coordinación que proporciona la seguridad necesaria para la reflexión y el análisis de las tareas.

Se presenta un ejemplo de trabajo corporal, con una pieza de chocolate como objeto mediador, donde se describen siete momentos, con diferentes propuestas, actividades y tiempos, que ponen de manifiesto el paso dialéctico desde la experiencia personal a la construcción grupal, y a su vez un paso a paso desde lo vivencial al esfuerzo de mentalizar, de representar.

ABSTRACT: The corporal training is a necessary process in the formation of the psychomotrician. To be about a formation space, it is important that the trainer uses strategies that allow to the student, to recognize the journey that he or she is building.

The corporal training it is guided to the construction of the psychomotrician's role: it should endow it of tools to understand to the other one through their tonic-emotional expressivity, to identify and to give sense to the signs of the body, of the expression and of making of the other one.

It is necessary the construction of a knowledge in common starting from the corporal productions, for it one works with the same students' group, that act of relating, support and mirror; and under the same coordination that provides the necessary security for the reflection and the analysis of the tasks.

It is shown up an example of corporal work, with a piece of chocolate as mediator object, where seven moments are described, with different proposals, activities and times that show the dialectical step from the personal experience to the group construction, and also a step-by-step from the lived to the effort of preparing mentally, of representing.

Jugando con los miedos

Playing with the fears

AUTORA: Josefina Sánchez Rodríguez

RESUMEN: Este trabajo intenta ser una reflexión sobre qué hacer con los niños psicóticos en la sala de psicomotricidad, las situaciones de ruptura, de falta de límites, del miedo a ser destruido es una vivencia que aparece tanto en mis propias vivencias cuando he realizado experiencias de trabajo personal, como en la intervención durante varios años con algunos niños y niñas con psicosis.

A través del juego aprendemos a entender las proyecciones que los niños hacen sobre el otro de sus miedos, y cómo aparecen mezcladas la pulsión de agresividad y dominio del otro. Observamos cómo a lo largo de las relaciones de agresividad y miedo surge además la necesidad de sentirse fusionado, pegado al cuerpo del otro, pues esta posibilidad de confundirse permite que el otro contenga la angustia ante la fragilidad que estos juegos despiertan.

ABSTRACT: This work tries to be a reflection on what to make with the psychotic children in the psychomotricity room, the rupture situations, of lack of limits, of fear to be destroyed are a experience that it appears so much in my own

lived moments when I have carried out experiences of personal work, like in the intervention during several years with some children with psychosis.

Through the game we learn how to understand the projections that children make on the other of their fears, and how they appear blended the instinct of aggressiveness and control of the other one. We observe how throughout the relationships of aggressiveness and fear also arises the necessity of being fused, hit to the body of the other one, because this possibility of mixing allows that the other one contains the anguish for the fragility that these games wake up.

Juego corporal y función tónica. Práctica psicomotriz e intervención eficaz

Corporal game and tonic function. Psychomotrice practice and effective intervention

AUTOR: Pablo Bottini

RESUMEN: En este escrito se aborda una modalidad de intervención técnica propia y específica de la Psicomotricidad: El Juego Corporal. Para ello, se recurre al estudio de tres nociones que convergen para brindar sustento conceptual a esta modalidad práctica de ejercicio de la profesión y contribuyen a su comprensión teórica.

La primera de ellas es la de *juego*, basada en los trabajos a Donald Winnicott y Hilda Cañeque, la segunda es la de *cuerpo*, descrita por Julián de Ajuriaguerra y la tercera es la de *tono muscular*, para la que tomamos las reflexiones de Pedro Pablo Berruezo.

Tras dicho estudio nos encontramos en condiciones de afirmar, que la eficacia de la práctica psicomotriz basada en el juego corporal se debe a que de este modo y por este medio, el psicomotricista esta trabajando los elementos del desarrollo psicomotor de la persona, potenciando la capacidad creativa de la misma y construyendo con ella las estrategias más efectivas para el mejor avance y afianzamiento de su desarrollo en su dimensión global.

ABSTRACT: In this writing an own and specific modality of technical intervention of Psicomotricidad is approached: The Corporal Game. For it, it is appealed to the study of three notions that converge to offer conceptual sustenance to this practical modality of exercise of the profession and they contribute to their theoretical understanding.

The first of them is *game*, based on the works to Donald Winnicott and Hilda Cañeque, the second one is *body*, described by Julián de Ajuriaguerra and the third one is *muscular tone*, for which we take the reflections of Pedro Pablo Berruezo.

After this study we are under conditions of to affirm that the effectiveness of the psychomotor practice based on the corporal game owes to that this way and for this means, the psychomotrician is working the elements of the person's psychomotor development, fostering the creative capacity of him o herself and building with it the most effective strategies for the best advance and establishment of their development in its overall dimension.

La Psicomotricidad en España en el contexto de la Convergencia Universitaria Europea

Psychomotricity in Spain within the context of European Convergence in Higher Education

AUTOR: José Emilio Palomero Pescador

RESUMEN: Comienza este artículo con una breve referencia al florecimiento de la psicomotricidad en el mundo, para centrarse seguidamente en el despertar de la misma en España. Se ofrece a continuación una breve historia de la psicomotricidad en este último país, analizando sus primeros pasos y su progresiva incorporación a la universidad. En este sentido, se deja constancia de las diferentes tesis doctorales que se han leído sobre esta materia en España y de su presencia in crescendo a través de los títulos propios que ofrecen a este respecto diferentes universidades españolas. En una segunda parte del artículo se realiza un análisis crítico del nuevo escenario europeo de educación superior, describiendo el qué y el cómo de la convergencia. Finaliza este trabajo con una breve aproximación a la formación de los psicomotricistas españoles dentro de la Europa de la convergencia. Y, también, con una llamada de atención sobre la importancia que tendría la creación de una titulación de grado en psicomotricidad para el despegue definitivo de esta materia en España.

ABSTRACT: This article begins by briefly reviewing the emergence of Psychomotricity globally and then focuses on its awakening in Spain. A brief history follows of Psychomotricity in this particular country, analysing its beginnings and its progressive implementation in the university context. In this respect the doctoral theses which have been written on this matter in Spain are indicated; its increasing presence is evidenced by the number of postgraduate studies on this topic in several Spanish universities. The second part of the article offers a critical analysis of the new scenario in European Higher Education; it describes the what and how of convergence. This paper ends with a short overview of Psychomotricists' training within the context of European convergence. Further, attention is drawn to the importance that establishing a new degree in Psychomotricity would have for the final recognition of this field in Spain.

El cuerpo en la estructura de la personalidad: PRH como modelo de referencia

The body in personality structure: PHR as a reference model

AUTORA: María Rosario Fernández Domínguez

RESUMEN: A lo largo del presente trabajo se analiza el importante papel que juega el cuerpo en la estructura de la personalidad. Partiendo del esquema explicativo de la psicopedagogía PRH (Personalidad y Relaciones Humanas), enmarcada en la perspectiva humanista de la psicología, creada por André Rochais, y hoy extendida por los cinco continentes, en el presente trabajo se estudian las diferentes instancia de la personalidad y su mutua interacción,

deteniéndose con más detalle en el análisis del cuerpo como realidad que es indisoluble de nuestro psiquismo y que forma parte de nuestra personalidad.

El cuerpo nos ayuda a entrar en contacto con el mundo y los otros, permitiéndonos sentir, experimentar y expresar lo que somos, sentimos o necesitamos. En este sentido es importante escuchar al cuerpo porque nunca miente. En realidad el cuerpo, que está muy ligado a la sensibilidad, nos envía mensajes a través de los cuales podemos descubrir sensaciones ligadas a nosotros y a nuestras relaciones con los demás. El análisis de sensaciones es la herramienta utilizada en PRH para acceder a lo que sentimos y comprender los aspectos inconscientes de la personalidad, que son esenciales en un proceso de crecimiento y de curación.

Finalmente, se ofrecen una serie de consideraciones en torno a la importancia de la educación corporal y de la psicomotricidad para el desarrollo de la personalidad infantil, deteniéndose en las aportaciones que el modelo PRH hace a la labor del psicomotricista y a su formación.

ABSTRACT: This paper analyses the important role that the body plays in the structure of personality. From the explanatory framework of PRH (Personality and Human Relations) psychopedagogy within the humanist perspective of psychology, put forward by André Rochais, and which is currently spread all over the world, this paper explores the different components of personality and its interactions, focusing on the analysis of the body as a reality which cannot be separated from our psyche and which is part of our personality.

Our body helps us get into contact with the world and the others, enabling us to feel, experience and express what we are, feel or need. In this respect it is important to listen to our body, as it never lies. In fact, the body, which is very closely linked to sensitivity, sends us messages through which we can discover sensations in ourselves and in our relationships with the others. The analysis of sensations is the tool used in PHR to get access to what we feel and understand the unconscious aspects of personality, which are essential in a development and treatment process.

Finally some considerations are offered with respect to the importance of corporal education and psychomotricity for the development of children's personality and, more particularly, on the contribution of the PHR model to the psychomotricist's work and training.

Separación sin angustia

Separation without anguish

AUTORA: Gabriela Guzmán

RESUMEN: Este texto relata una experiencia realizada con un grupo de niños y sus madres donde se vivió el proceso de separación de forma paulatina. Se orientó a las madres sobre el desarrollo afectivo del niño y se trabajó desde el enfoque de la Práctica Psicomotriz, de esta manera la diada madre-niño experimentó diferentes procesos en las sesiones de psicomotricidad que ayudaron a que el niño decidiera separarse de su fuente de seguridad (mamá) para aventurarse a descubrir por medio del juego el mundo que le rodea. El objeti-

vo era lograr que sea el niño quien decida separarse de su fuente de seguridad (mamá) y no al contrario.

ABSTRACT: This text relates an experience carried out with a group of children and their mothers where they lived the process of separation in a gradual way. It was guided the mothers on the child's affective development and it was worked from the approach of Psicomotor Practice, this way the couple mother-boy experienced different processes in the psychomotricity sessions that they helped to that the child decided to separate his or her source of security (mom) to venture to discover by means of the game the world that surrounds him/her. The objective was to achieve that was the child who decides to separate their source of security (mom) and not otherwise.

Psicomotricidad y mediación cognitiva

Psychomotricity and cognitive mediation

AUTORA: Marcela Hernández Lechuga

RESUMEN: En el siguiente texto la autora tiene la intención de unir dos metodologías que son parte de su formación profesional: La psicomotricidad y la Mediación cognitiva. Ambas tienen mucho en común y constituyen dos herramientas fundamentales en el desarrollo integral de los niños y en el proceso de inserción en el medio escolar y social.

Actualmente, la autora, está trabajando en dos proyectos en donde ya habla de *Psicomotricidad mediada*, basada en autores como Lapierre, Aucouturier, Da Fonseca, Feuerstein y otros.

ABSTRACT: In the following document, the author has the meaning to join two methodologies that are part of her professional training. Psychomotricity and cognitive mediation. Both have much in common and are essential tools for the Childs utter development and placing in their social and scholastic environment.

At present, the author, is working on two projects in which she already mentions Mediated Psicomotricity, based on authors such as: LA Pierre, Aucouturier, Da Fonseca, and Feuerstein, among others.

Psicomotricidade relacional na escola: ação de cidadania e transformação social

Relational Psychomotricity in the school: action of citizenship and social transformation

AUTOR: José Leopoldo Vieira

RESUMO: O artigo reflete sobre a responsabilidade delegada por André Lapierre na implantação da Psicomotricidade Relacional nos currículos das Escolas Públicas e Particular brasileiras. Mostra a necessidade de se mudar o discurso verbal e agir na busca por uma comunidade educacional aberta a uma demanda de relações, baseada em valores humanos. Refere-se aos quatro pilares da UNESCO para a organização da Educação no século XXI e às diretrizes da

Carta Magna do Brasil e ao Estatuto da Criança e do Adolescente na questão educacional. Estabelece uma relação desse enfoques com os objetivos da Psicomotricidade Relacional e do papel do psicomotricista relacional nesse processo. Mostra que é de responsabilidade do psicomotricista relacional criar e promover um relacionamento saudável entre as pessoas da escola, canais de comunicação de troca e de criação. Com essa atitude, difundirá a saúde emocional, ao atingir pais, alunos, professores, funcionários e comunidade, ajudando-os a exercer sua autonomia diante da transformação pessoal em prol do exercício da cidadania. Conclui que, a Psicomotricidade Relacional na escola auxilia o professor e o aluno na construção de valores necessários às conquistas cotidianas, pautando o seu trabalho na transformação social, canalizando ações, efetivando seus sonhos e seus direitos.

ABSTRACT: The article reflects on the responsibility delegated for André Lapierre in the implantation of the Relational Psychomotricity in the curriculum of the public and private Brazilians Schools. It shows the necessity of changing the verbal speech and acting in the search for an educational community opened to a demand of relations, based in human values. It mentions the four pillars of UNESCO for the organization of the Education in the XXI century and the lines of direction of the Carta Magna of Brazil and of the Statute of the Child and the Adolescent in the educational domain. It establishes a relation of these approaches with the objectives of the Relational Psychomotricity and of the role of the Relational Psychomotrician in this process. It shows that is a responsibility of the Relational Psychomotrician to create and to promote a healthful relationship among the people of the school, communication channels of exchange and creation. With this attitude, he or she will spread out the emotional health, to reach by parents, pupils, teachers, employees and community, helping them to build their autonomy on the personal transformation in favour of the exercise of the citizenship. It concludes that, the Relational Psychomotricity in the school assists the professor and the pupil in the construction of necessary values to the daily conquests, monitoring their work in the social transformation, canalizing action, accomplishing its dreams and its rights.

La representación: una mirada desde la psicomotricidad

The representation: a look from the Psychomotricity

AUTORA: Graciela Agüed

RESUMEN: La representación es un elemento importante en el trabajo psicomotor, la acción puede desarrollarse, ampliarse y comunicarse, a partir de la representación. Si no existiera la representación la experiencia quedaría a nivel de lo vivido, lo percibido, siempre ligado al objeto. El poder separarse de lo que aparece y elaborar un concepto de lo que es, nos da una posibilidad de proyectarnos, de ampliar nuestro conocimiento del mundo.

ABSTRACT: The representation is an important element in the psychomotor work, the action can be developed, to be enlarged and to communicate, starting from the representation. If the representation didn't exist the experience it would be at level of that lived, that perceived, always bound to the object. The

power to separate what appears and to elaborate a concept of what is, gives us a possibility to be projected, of enlarging our knowledge of the world.

Un aporte a la investigación de estereotipos implícitos acerca del envejecimiento y la vejez

A contribution to the investigation of implicit stereotypes about the aging and the old age

AUTORA: Rosario Tuzzo

RESUMEN: El presente trabajo constituye un avance de un estudio sobre estereotipos implícitos acerca de la vejez y del envejecimiento en jóvenes universitarios de carreras de la salud.

Se plantea la necesidad de identificar estos estereotipos y prejuicios, que en su mayor parte son negativos.

Se considera que su toma de conciencia permitirá operar con la población mayor, haciendo énfasis en los aspectos de salud y en instancias que posibiliten un envejecimiento productivo incrementando así su calidad de vida.

Los estereotipos, y con ellos los prejuicios, se convierten en esquemas funcionales que activan o dirigen la actuación de las personas, mucho más que la propia realidad, por lo que su detección se torna fundamental, ya que los mismos son determinantes de las particularidades y concepciones acerca del propio proceso de envejecimiento.

ABSTRACT: The present work constitutes an advance of a study on implicit stereotypes about the old age and of the aging in university youths of health careers.

She thinks about the necessity to identify these stereotypes and prejudices that are negative in their biggest part.

It is considered that its taking of conscience will allow to operate with the elder population, making emphasis in the aspects of health and in instances that facilitate a productive aging increasing this way their quality of life.

The stereotypes, and with them the prejudices, transform into functional outlines that activate or direct the performance of people, much more than the own reality, for that their detection is fundamental, since the same ones are decisive of the particularities and conceptions about the own aging process.

Este / a soy yo. Análisis del Dibujo de la Figura Humana de los niños / as que presentan dificultades en el aprendizaje

This is me. Analysis of the Drawing of the Human Figure in children with learning difficulties

AUTORES: María A. Hernández y R.M. García

RESUMEN: Este documento recoge un estudio que se realizó con los dibujos de la figura humana de 104 niños referidos con diagnóstico de dificultad en el aprendizaje, entre 6 y 12 años, desde 1998, hasta el primer trimestre del

2006. Se seleccionó a quienes no presentaban patologías asociadas, su procedencia social es clase media baja y asisten a unidades educativas regulares.

Para analizar los dibujos se tomaron en cuenta los indicadores propuestos por Machover y Koppitz y se seleccionaron aquéllos que se presentaron con mayor frecuencia.

Asociando este trabajo de análisis gráfico con lo vivido en la sala de psicomotricidad con los niños, las conductas que describen los indicadores emocionales comunes a todas las edades, evidencian que en general se observa ambivalencia, pobre coordinación mental o funcional e impulsividad, así como pobre contacto con el medio y alta sensibilidad a la crítica, lo que dificulta sus relaciones y generan conductas de dependencia.

ABSTRACT: This document shows a study that was carried out with the drawings of the human figure of 104 children referred with diagnosis of learning difficulty, between 6 and 12 years, from 1998, until the first trimester of the 2006. It was selected those who didn't present associate pathologies, their social origin it is middle-low class and they attend educational regular units.

To analyze the drawings they took into account the indicators proposed by Machover and Koppitz and those were selected that showed up with more frequency.

Associating this work of graphic analysis with that lived in the psychomotricity room with the children, the behaviors that describe the emotional indicators common to all the ages, evidence that in general it is observed ambivalence, mental or functional poor coordination and impulsiveness, as well as poor contact with the means and high sensibility to the critic, what hinders their relationships and they generate dependence behaviours.

La narrativa como instrumento en la psicomotricidad educativa y terapéutica

The narrative as instrument in the Educational and Therapeutic Psychomotricity

AUTOR: Joaquín Serrabona Mas

RESUMEN: El tema que nos ocupa es cómo abordar las técnicas narrativas desde una perspectiva psicomotriz. En el cuerpo total podemos distinguir varias dimensiones ligadas todas con la construcción de la propia historia que dé sentido a la vida. En esta comunicación nos centramos en cómo el cuento vivenciado motrizmente ayuda al sujeto a externalizar sus conflictos favoreciendo la resolución de los mismos, construyendo historias de esperanza que favorecerán el desarrollo integral del niño. Presentamos el cuento de Hansel y Gretel como ejemplo de sesión de cuento vivenciado y analizamos los aspectos que se pueden trabajar desde el mismo. Todo este proceso se realiza respetando los postulados básicos de la Psicomotricidad de Integración.

ABSTRACT: The topic that occupies us is how to approach the narrative techniques from a psychomotor perspective. In the whole body we can distinguish several dimensions all linked with the construction of the own history that give sense to the life. In this communication we focus in how the lived story motively

help to the subject to externalize their conflicts favoring the resolution of the same ones, building histories of hope that they will favour the child's integral development. We present the fairy tale of Hansel and Gretel as an example of session of lived story and we analyze the aspects that can be worked from the same one. This whole process is carried out respecting the basic postulates of Psychomotricity of Integration.

La atención psicomotriz temprana: acompañando a prematuros de bajo peso en la construcción de su identidad personal

The early psychomotor attention: accompanying to premature with low weight in the construction of their personal identity

AUTORA: Maite Labarga Hermenegildo

RESUMEN: La interacción con los bebés prematuros con bajo peso, encuentra en la Psicomotricidad una forma de hacer, una metodología de actuación práctica que facilita, a través de la atención psicomotriz temprana, la estructuración recíproca. Eso significa que el bebé organiza, poco a poco, su mundo a partir de su propio cuerpo y en la relación que establece con las personas y objetos que le rodean. Las experiencias que se relatan, desarrolladas en el marco del Proyecto Amanda, de atención psicomotriz a bebés prematuros con bajo peso, confirman lo beneficioso de esta estimulación psicomotriz tan temprana.

ABSTRACT: The interaction with the premature babies with low weight, it finds in Psychomotricity a form of making, a methodology of practical performance that facilitates, through the early psychomotor attention, the reciprocal structuring. That means that the baby organizes, little by little, his world starting from his own body and in the relationship that settles down with people and objects that surround him or her. The experiences that are related, developed in the mark of the Amanda Project, of psychomotor attention to premature babies with low weight, they confirm the beneficial of this psychomotor stimulation so early.

Matemática y Psicomotricidad: la noción de espacio

Mathematics and Psychomotricity: the notion of space

AUTORES: Maryorie Benavides y Rodrigo Núñez

RESUMEN: El objetivo de este estudio es analizar la noción de espacio desde la matemática y la psicomotricidad. Para esto se ha recopilado información de fuentes afines a ambas disciplinas y de los currículos escolares.

Del análisis realizado se ha obtenido que: la adquisición de la noción de espacio comprende el aprendizaje de relaciones topológicas, proyectivas y euclidianas, que están incorporadas en el currículo escolar desde la educación infantil. En esta etapa educativa, el desarrollo de la espacialidad debe orientarse al uso del propio esquema corporal y a materiales como figuras y cuerpos geométricos, en un nivel básico tal como se describe en el primer nivel de razonamiento geométrico de Van Hiele.

ABSTRACT: The objective of this study is to analyze the notion of space from Mathematics and Psychomotricity. For this has been gathered information from kindred sources to both disciplines and from the school curricula.

Of the carried out analysis it has been obtained that: the acquisition of the notion of space embraces the learning of topological relationships, projectives and Euclidean that are incorporated in the school curriculum from Pre-school. In this educational stage, the development of the spaciality should be guided to the use of the own body scheme and to materials as figures and geometric structures, in a basic level just as it is described in the first level of geometric reasoning of Van Hiele.

Tendiendo puentes

Spreading bridges

AUTORA: Elisa Sanguinetti

RESUMEN: Se presenta una experiencia de colaboración entre instituciones, desarrollada en un jardín de infantes, con niños de 3 a 5 años. A partir de la experiencia se decidió planificar acciones para revertir algunos de los desfases observados, especialmente en las áreas de coordinación y lenguaje (especialmente afectadas en los niños de las familias con mayor vulnerabilidad social). Se planteó la sistematización del trabajo corporal con los niños y también se planificaron acciones concretas para propiciar el lenguaje verbal en los niños, potenciando el acceso a mejores niveles de expresión, articulación y representación.

ABSTRACT: The text shows up an experience of collaboration between institutions, developed in a preschool, with children from 3 to 5 years. Starting from the experience it was decided to plan actions to revert some of the observed desfases, especially in the coordination areas and language (specially affected in children from families with social higher vulnerability). It was thought about the systematizing of the corporal work with the children and concrete actions were also planned to propitiate the verbal language in the children, developing the access to better expression, articulation and representation levels.

Obesidade na adolescência: os efeitos das atividades físicas na imagem corporal

Obesity in the adolescence: the effects of the physical activities in the body image

AUTORA: Francisca Maria Damasceno Góis

RESUMEN: O estudo verificou os efeitos das atividades físicas na percepção da imagem corporal de adolescentes obesos. Utilizou-se a análise do desenho da figura humana, os comentários feitos pelos próprios e inquérito sobre os seus desenhos. A coleta das figuras foi realizada mensalmente durante o segundo trimestre de 2006. Os resultados mostraram que mesmo em pouco tempo, as atividades físicas foram responsáveis por uma melhora na percepção da imagem corporal deles, mesmo quando os valores das avaliações físicas realizadas pouco se alteraram. O estudo revelou também uma mudança frágil,

já que em alguns desenhos notou-se uma melhora perceptiva inicial que não se manteve até o final do processo e ainda a permanência do discurso pejorativo sobre o corpo. Fica, portanto, evidenciada a necessidade de se aprofundar os estudos sobre o tema, bem como a possibilidade de inclusão de atividades direcionadas a imagem corporal no tratamento com jovens obesos.

ABSTRACT: The study verified the effects of the physical activities in the perception of the obese adolescents' corporal image. The analysis of the drawing of the human illustration was used, the comments done by the own ones and inquiry on their drawings. The collection of the illustrations was accomplished monthly during the second quarter of 2006. The results showed that even in little time, the physical activities were responsible for an improvement in the perception of her corporal image, same when the values of the physical evaluations accomplished little they lost temper. The study also revealed a fragile change, since in some drawings it was noticed an improvement perceptive initial that didn't stay until the end of the process and still the permanence of the pejorative speech on the body. It is, therefore, evidenced the need to deepen the studies on the theme, as well as the possibility of inclusion of addressed activities the corporal image in the treatment with young obese.



Normas de publicación

Aspectos formales:

Los trabajos se enviarán por correo electrónico a la Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales (revista@iberopsicomot.net) como «adjuntos» (*attach files*) mediante un archivo con el texto del artículo, bibliografía, palabras clave, resumen, *abstract*, *keywords*, 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; no habrá sido publicado previamente en ningún medio escrito o electrónico, como artículo de revista, como parte de un libro o página web, 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). Los gráficos se presentarán en ficheros GIF o JPG, un fichero por cada gráfico, con nombres correlativos (grafico1, grafico2, 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, ni 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:
 - 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.
 - 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).
 - RESUMEN: Se hará un resumen del texto que no exceda de 150 palabras donde se exprese su objetivo y desarrollo.
 - ABSTRACT: Traducción al inglés del resumen realizado previamente.
 - PALABRAS CLAVE: Descriptores del trabajo que presenta el artículo, no más de 10 términos.
 - KEY WORDS: Traducción al inglés de las palabras clave.
 - 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 excederá de 30 páginas.
- 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 citación propuesto por la A.P.A. (1994) *Publication*

Manual (4th ed.). Para hacer referencia a las ideas de otras personas en el texto, conviene tener en cuenta lo siguiente:

- 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 al final de las mismas se pondrá entre paréntesis el apellido del autor (o autores), el año de la publicación y el número de la página separado por comas.
- Cuando se utilice una paráfrasis de alguna idea, debe darse el crédito del autor; bien mediante un paréntesis donde aparezca el apellido y la fecha de publicación, separado por comas, o bien poniendo entre paréntesis el año, si el apellido del autor aparece en el texto.
- Al final del documento se añadirá el listado de las referencias bibliográficas correspondientes a las citas incluidas en el texto. La estructura de las referencias bibliográficas 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 Iniciales del Nombre. Apellido (ed-s.). *Título del libro*, (pp. páginas). Ciudad de publicación: Editorial.
 - *Para documentos electrónicos*: Apellidos, Iniciales del Nombre. (Año). Título del documento [On-line]. Disponible en <http://www...> [consultado en fecha (dd/mm/aaaa)].

El Consejo de Redacción se reserva la facultad de introducir las modificaciones formales que considere oportunas en la aplicación de las normas 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:

Cada artículo recibido se enviará a tres expertos que informarán sobre la relevancia científica del mismo. Dicho informe será absolutamente confidencial. Se informará a los autores de las propuestas de modificación o mejora recibidas de los evaluadores, que condicionen su publicación. En caso de que dos de los informes solicitados sean favorables, el Consejo de Redacción decidirá su publicación y se notificará al autor o autores la fecha prevista.

Artículos publicados:

La Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales no abonará cantidad alguna a los autores por la publicación de sus artículos; se les dará acceso al número completo en que aparecen.

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.

www.iberopsicomot.net
vol. 7 (1)



MONOGRÁFICO

**IV Congreso Regional de Atención
Temprana y Psicomotricidad**

Número 25
Febrero de 2007

vol. 7 (1)

Número 25
Febrero de 2007

www.iberopsicomot.net

Revis
ta Ibe
roamer
icana
de Ps
icomot
icología
Téc
nicas
Corpo
rales



Edita:
Asociación de Psicomotricistas
del Estado Español y Red
Fortaleza de Psicomotricidad

ISSN: 1577-0788

