Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales

NÚMERO 13
Febrero de 2004

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)
- Cristina Steinek (Uruguay)
- 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

Página

Editorial 3

El movimiento imaginado (Joaquín Serrabona y Liliana Woloschin) 5

Abordaje interdisciplinario en la salud y en la educación (Rosario Tuzzo) 21

La relación mente-cuerpo en el desarrollo del niño: entre realidades, fantasías y vivencias psicomotoras (Marco Urago)..... 41

Terapia psicomotriz: acerca de las transformaciones (Jeannette Podbielevich y Cristina Steineck) 51

Cuidar de los padres: una manera de asegurar un buen desarrollo y adaptación de los hijos (Sonia Onofri de Oliveira) 59

A dimensão concreta da fantasia na clínica psicomotora (Anamélia Poggi) 75

A corporeidade na cultura escolar: uma relação complexa (Helena Marinho, Iduina Mont'Alverne e Tânia Cozzi) 83

Resúmenes / Abstracts 93

Novedades bibliográficas 97

Normas de publicación 101

vol. 4 (1)

Editorial

La yeta...

Está muy extendida la creencia o la superstición de que el trece es el número de la mala suerte. Algunos aviones, hoteles y edificios empresariales omiten el número 13 (en sus asientos, habitaciones, pisos o despachos) y recurren al artilugio o a la ilusión de la no existencia del 13, comenzando su numeración normalmente en el 1, y «saltando» del 12 al 14, sin numerar por lo tanto, como correspondería, el elemento número 13.

A la Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales le ha sucedido, claro que en forma totalmente involuntaria, algo parecido. Comenzamos editando el número cero en noviembre del año 2000, y hemos terminado el año 2003 con la publicación del número 12; es decir, que hemos editado trece números y este número 13 que hoy publicamos es en realidad el decimocuarto en orden de edición. Esto puede salvar a los supersticiosos de un sentimiento de pesimismo al contemplar este número con el que inauguramos un nuevo periodo anual, nuestro cuarto año de existencia.

En Latinoamérica el número 13 es sinónimo de mala suerte (no analizaremos en este momento el porqué), y especialmente en Río de la Plata (Uruguay y Argentina) el número 13 es sinónimo de yeta...[1].

Obviamente no pensamos que el número 13 de nuestra revista traiga la yeta, muy por el contrario, pensamos que es una suerte poder leerlo, ya que puede aportar visiones importantes, desde al menos cuatro países diferentes de Europa y América.

En este número nos complace ofrecer alguna de las intervenciones que se realizaron en las Jornadas de Psicomotricidad que se celebraron con ocasión del 25 aniversario de la licenciatura en Psicomotricidad en la Escuela de Tecnología Médica, de la Facultad de Medicina de la Universidad de la República, en Montevideo, los días 14 al 16 de noviembre del 2003. Es un orgullo contar con el bagaje de un cuarto de siglo de psicomotricidad reconocida en un país latinoamericano y también es un honor poder ofrecer nuestras páginas a encuentros profesionales como éste.

---

[1] ***Yeta.*** t. Mala suerte, desgracia persistente. del verbo italiano gettare: fundir, colar, vaciar metales, etc,» Guarneri, J. C. (1967). *El habla del boliche. Diccionario del lenguaje popular rioplatense*. Montevideo: Editorial Florensa, pág. 211.

Con frecuencia existen dificultades para poder publicar las actas de congresos y jornadas, con lo que buenas intervenciones, avaladas normalmente por un comité científico que las ha seleccionado, quedan en el desconocimiento de una inmensa mayoría de personas interesadas, que no estuvieron allí. Nuestra revista puede y quiere ser portavoz de estos encuentros y además puede resultar más eficaz que una limitada publicación local, porque nuestra revista se lee en 16 países, y porque sus resúmenes y sumarios están accesibles a todo el mundo a través de la red. De modo que una referencia puede ser encontrada a través de los buscadores de Internet, con lo que podemos conseguir que la difusión de una conferencia en un congreso o encuentro científico tenga una dimensión mundial, y su acceso y disponibilidad sean permanentes.

A pesar de su número, creemos que el presente ejemplar de nuestra revista es importante porque llega abriendo un nuevo año, el 2004. Año, que inicia un nuevo periodo de suscripción y al que saludamos con renovadas esperanzas y expectativas, apostando por el crecimiento y desarrollo de todos nuestros amigos y colegas con los que compartimos intereses y anhelos. Un nuevo año que supone una nueva responsabilidad que contraemos y un nuevo compromiso de rigor y de exigencia al servicio de la psicomotricidad.

Juan Mila y Pedro P. Berruezo
Febrero de 2004

El movimiento imaginado

The imagined movement

Joaquín Serrabona y Liliana Woloschin

1. INTRODUCCIÓN

Hace ya bastantes años, un conocido nos informó sobre una de las primeras tesis doctorales que se presentaron en el INEF de Barcelona, que trataba sobre los efectos de la visualización en un programa de entrenamiento de jugadores de baloncesto, concretamente se enseñaba el tiro a canasta (puntería). Aunque evidentemente el tipo de movimiento y la propuesta de investigación resultaban absolutamente instrumentales, nos interesó el resultado exitoso de la hipótesis que evidenciaba la conexión neurológica entre la imaginación (movimiento imaginado) y la ejecución (precisión).

Más adelante, leyendo el entrañable libro de «Conversaciones con Gerda Alexander» (Hemsy de Gaiza, 1983), se refiere en un apartado, a cómo su madre se mantenía «en forma» mirando revistas de personas haciendo ejercicio. Dejando aparte anécdotas como éstas que nos han hecho interesarnos por lo que hemos dado en llamar «movimiento imaginado», que busca evidenciar y aprovechar otro aspecto del movimiento total. Un movimiento no visible para los demás pero tan real, intenso y efectivo para el sujeto, *como el otro*. Somos, como decía Aristóteles, inteligencia deseante (Marina, 1996) y una de las características de la inteligencia es el poder desligarnos del «aquí y el ahora». El símbolo, la proyección, la memoria, la representación, son capacidades intelectuales del sujeto, que unidas al deseo, la necesidad y al sentimiento facilitan la imaginación y la creatividad. Ya los egipcios y griegos creían que a través de las imágenes los dioses intervenían a favor de los hombres, por ello sugerían a la gente que soñara o visualizara que era sanada por los dioses. En otras culturas, los chamanes por ejemplo, se ven a sí mismos yendo de viaje en busca del alma de la persona enferma. Esta imagen del viaje a través del interior del enfermo es invocada sólo por iniciados, y tiene muchos puntos de contacto con los ejercicios de visualización creativa.

La época moderna otorgó un nuevo lugar a la imagen, que se convirtió en objeto de estudio y trabajo del psicoanálisis, la estética, la filosofía y la comunicación. En la actualidad, las imágenes dirigidas se aplican en psicoterapia y en otras disciplinas, como pedagogía, arte, negocios o deportes.

Gracias al movimiento imaginado, creamos situaciones inducidas o espontáneas que nos van a permitir vernos, sentirnos, pensarnos.

Son muchas las posibilidades de este tipo de trabajo dentro de la sala de psicomotricidad. La dimensión motriz es aplicable a este otro plano del existir, liberado del espacio y del tiempo objetivo, pero conectado de manera indisociable con el cuerpo llamado «real». Un cuerpo que es continente y contenido. Todo sucede allí; el sujeto construye su personalidad en el cuerpo y en el movimiento, y así lo corporal se convierte en el centro del crecimiento personal y social.

Así pues, la visualización, gracias al lenguaje y al movimiento imaginado, aborda y estimula todas las dimensiones del niño. Y estas dimensiones tienen en lo corporal la piedra angular donde se insertan y se ven reflejadas. Durante las visualizaciones surgen momentos privilegiados para la vivencia y expresión de otras dimensiones, por ejemplo a través de las vivencias de lo que está bien o mal, el niño aprende a reconocer la ética y los valores. Desarrollamos la voluntad, ejercitamos el esfuerzo, la persistencia y la atención. Aprenden, cuando es necesario, a optar, a elegir, a aplazar su deseo, y a asumir una actitud positiva ante la dificultad o el fracaso. En la dimensión motriz también se trabaja la actividad cognitiva: nociones, proyectos, inventos, simbolización y representación (Serrabona, 2002).

Se busca que la experiencia motriz imaginada sea una fuente de placer para el niño, quien por lo general disfruta al visualizar su cuerpo en movimiento. De allí la importancia de incorporar actividades motrices a las visualizaciones.La técnica de visualización les permite profundizar en su interior desde pequeños; les enseña a mirar hacia adentro, a «auto-escucharse», a centrarse y a «verse», por ejemplo, cuando viajamos imaginariamente a la sala de juego del señor «Petit», él nos pregunta ¿quiénes y cómo somos?, para saber quién va a jugar en su sala. Esta simple situación permite al niño verse, para poder mostrarse y esa capacidad de interiorización le va a permitir trabajar su identidad, lo que los hace únicos como individuos.

Las imágenes no son otra cosa que pensamientos. Más que un concepto abstracto, una imagen es la representación mental de una experiencia personal o como indica el Diccionario de la Real Academia de la Lengua es la figura, representación, semejanza y apariencia de una cosa (DRAE, 1999, 1142). En un primer momento, para algunos niños puede resultarles algo complicado evocar imágenes. Sin embargo vale la pena alentarlos a que aprendan a hacerlo, ya que es una actividad que potencia la imaginación y desarrolla la inteligencia. Pero tal como la planteamos en la sala no son unas técnicas cognitivo-conductuales que favorecen imágenes concretas, se trata de imágenes imaginadas, huimos de la imagen fija, del modelo presente, es una imagen dinámica, rebosante de imaginación.

Recordemos que la imaginación (DRAE, 1999, 1142) es la facultad que permite representar las imágenes de las cosas reales o ideales, es decir, una imagen formada por la fantasía. El poder de la imaginación se manifiesta en la capacidad de las imágenes de evocar una importante respuesta emocional. Un recuerdo triste puede hacernos llorar, y la memoria de un momento alegre nos levanta el ánimo y la cara se nos ilumina.

Descubrir las posibilidades creativas de nuestra imaginación es un proceso fascinante. Y aún más hacer de esa creatividad una herramienta para superar problemas y potenciar capacidades. Es por esto que las visualizaciones son la puerta de entrada a una experiencia completamente nueva (Curran, 2001).

Hay, sin embargo, una diferencia entre lo que entendemos normalmente por imaginación y la capacidad de crear imágenes con la que trabajan las visualizaciones. En primer lugar, para que las actividades sean eficaces, las imágenes deben ser vívidas e integrar los cinco sentidos, además de emociones y sentimientos

Si, las respuestas emocionales están bajo el control de la imaginación, las respuestas fisiológicas también se corresponden con ella. Recordemos que el limón imaginado puede producir tanta saliva como el limón real, ya que nuestra imaginación no distingue entre el limón que pensamos y el que podemos tener delante (Curran, 2001, 14).

Esta posibilidad de representar imágenes a voluntad y hacerlas, propias, únicas hace que cada imagen exprese una totalidad que incluye percepciones, emociones y experiencias sensoriales. En el «viaje a la luna», por ejemplo, el niño es capaz de experimentar emociones y sentimientos, vibrar de entusiasmo con el vuelo a alta velocidad, percibir el calor de los motores supersónicos de la nave espacial y sentir temor de encontrarse con seres diferentes.

No hay que olvidar la estrecha relación entre las imágenes y el inconsciente. Se podría decir que se generan a mitad de camino entre lo consciente e inconsciente, y por lo tanto operan como canal de comunicación entre ambos (Woloschin y Serrabona, 2003, 38).

Somos un ser total, sensaciones, percepciones, emociones y pensamientos se ven incorporados en el acto imaginativo. Desde un mundo imaginado el niño percibe el mundo a su manera peculiar e integral, despertando su consciencia y su creatividad.

Cada ser humano tiene un modo prioritario de representar los pensamientos. Estas representaciones pueden ser visuales, auditivas, olfativas, cenestésicas gustativas, táctiles. Y cada una genera en nosotros una serie de emociones y funciones físicas. Todos hemos vivido la experiencia de cómo una idea genera estados físicos determinados (Murdock, 1996, 35). El sistema nervioso autónomo, por ejemplo, funciona de modo inconsciente, pero responde fácilmente a las imágenes. Al imaginar se producen reacciones emocionales y corporales. A veces tenemos que hacer un esfuerzo para disociar las del mundo real e imaginado (Curran, 2001, 51).

Si bien con frecuencia visualizamos espontáneamente en nuestra mente, trabajar las imágenes en un estado consciente nos abre una dimensión nueva de autoconocimiento. Habituados como estamos a pensar y expresarnos con palabras, las imágenes resultan un modo completamente distinto de comunicarnos con nosotros mismos y con los demás. Aprender a utilizarlas supone adquirir una herramienta versátil y eficaz para mejorar nuestras capacidades y resolver dificultades específicas (Woloschin y Serrabona, 2003, 20).

La visualización ayuda a los niños a concentrarse, y a prestar atención a la voz interior. Es algo así como investigar un mundo nuevo, enriquecedor, que brinda la oportunidad de ensayar nuevas formas de ver y solucionar conflictos. Al realizar los ejercicios con constancia, los niños se vuelven más abiertos, receptivos y creativos; aprenden a desarrollar su potencial en distintas áreas, y a identificar y resolver dificultades emocionales.

Las actividades de visualización son pequeñas historias pensadas para tratar dificultades concretas o potenciar habilidades. Su poder se despliega en acción: es por ello que la imaginación del niño y, sobre todo, la creatividad del adulto, son elementos esenciales para conseguir los resultados deseados. (Woloschin y Serrabona, 2003, 27).

2. EL PROCESO DE VISUALIZACIÓN DEL MOVIMIENTO IMAGINADO

Llevamos años trabajando y experimentando con pequeñas visualizaciones dentro de la sala de psicomotricidad (investigación–acción) tanto a nivel educativo como terapéutico, y nos han permitido favorecer aspectos significativos del desarrollo del niño. Nos gusta observar cómo el niño es capaz de poder pasar de un plano de la realidad a otro. Al hablar de los beneficios de la visualización en los más pequeños, siempre recuerdo el caso de Pablo, un niño que había descubierto el patinete. Todos sus amigos patinaban, y él se angustiaba porque le costaba mucho mantener el equilibrio y se caía constantemente. A través de las visualizaciones, Pablo se imaginó montando sobre el patinete. En su mente estaba erguido sobre el juguete, tranquilo y relajado. El ejercicio le permitió encontrar su eje de equilibrio. Una vez que organizó su postura de una forma armónica, pudo coordinar los movimientos y patinar mejor y con más seguridad. (Woloschin y Serrabona, 2003, 30).

Todos estamos de acuerdo en que la sesión de psicomotricidad es un espacio privilegiado de relación, de sensaciones y expresiones. El movimiento es nuestra vía de trabajo pero debemos contemplar todas las posibilidades de él. A continuación me voy a centrar y exponer ese movimiento, que como hemos comentado anteriormente, es menos visible y que tiene su expresión en el interior del sujeto. Ese movimiento que tanto moviliza interiormente.

Así pues el movimiento imaginado, es el uso de imágenes conscientes en un proceso dirigido a estimular la creatividad, mejorar aptitudes y resolver dificultades. Es una técnica que se apoya en la imaginación e integra cuerpo y mente, conectando con los deseos y necesidades profundos. Se trata de poner en juego los sentidos, las emociones y todas las capacidades interiores para mejorar la calidad de vida. (Woloschin y Serrabona, 2003, 25).

Lo primero es estar cómodo: adoptar una postura corporal relajada, alejarse en lo posible de los ruidos y tratar de distanciar de la mente cuestiones conflictivas. El proceso de visualización va acompañado de una serie de ejercicios orientados a calmar y concentrar al niño/a. Así se logra que las ondas cerebrales sean más lentas y amplias, favoreciendo la creatividad. Los niños son muy receptivos a los estados de ánimo; por ello es fundamental que el psicomotricista que plantee esta situación, esté relajado y tranquilo (Curran, 2001, 48). Hemos de hacer saber al niño que, aunque los pensamientos sigan apareciendo en su mente, los deje ir flotando y siga concentrado en la respiración. Si no quiere cerrar los ojos puede fijar la vista en un punto determinado de la sala en su juguete preferido o en un elemento colocado a tal fin. Cuanto más escuchemos al niño y más lo hagamos participar de todas las etapas de la visualización, más predispuesto estará él a sentirla y disfrutar de ella.

Normalmente pedimos al niño/a que piense en algo agradable, y que mantenga ese pensamiento durante unos minutos (o contamos hasta diez). También podemos pedirle (depende del nivel evolutivo del niño) que se concentre en los latidos

de su corazón, que los escuche y sienta cómo lo reconforta saber que su corazón le habla a través de los latidos. O que imagine que es una brisa que viaja suavemente por el aire, le invitamos a imaginar que viaja montado en una nube, y que se siente tan ligero como la nube.

La capacidad del niño de centrar la atención en escuchar sus deseos y necesidades interiores se desarrolla a medida que aprende a desconectarse de las urgencias diarias. Suele ser práctico delimitar el tiempo de las visualizaciones con un pequeño ritual por ejemplo: poner algo de música, convirtiendo ese momento en algo especial.

En cuanto al tiempo de la actividad depende del niño/a y del momento disponible. La cantidad de tiempo para visualizar no es lo principal, pero sí el deseo de utilizar el tiempo del que dispone para conseguir un vínculo profundo con el niño y hacer que los ejercicios sean una ocasión de aprendizaje para ambos.

Mientras le hablamos, tomamos la precaución de hacer pausas en el discurso para que el niño pueda habituarse a cada pensamiento e indicación y mantenerse concentrado. Para despertar su fantasía, describimos con detalle la sensación de liviandad y placer que produce ese viaje.

Para que una visualización tenga un efecto positivo para el niño, debe ser vivenciada con intensidad, tener sentido para él y conectar con sus intereses (Serrabona, 2002b). Tiene que resultarle atractiva y placentera. A medida que avanza en estas actividades, el niño puede sentir cómo aumenta su capacidad de «vivir» las imágenes, y cómo las visualizaciones se transforman en algo positivo que inundan todo su ser.

El movimiento imaginado ocupa un lugar vehicular. El movimiento es, junto al lenguaje, uno de los principales logros del niño pequeño. Nosotros nos apoyamos en estos alcances para practicar la visualización, al tiempo que favorecemos su desarrollo. Si en el contenido de la visualización aparecen imágenes relativas al baile, por ejemplo, puede ser interesante que al concluir la visualización se ponga una música pertinente y que el niño ejercite movimientos reales (no imaginados) con su cuerpo.

La voz es un componente fundamental de los ejercicios, es también la herramienta para despertar y desarrollar la imaginación del niño. Una voz clara y expresiva, que transmita el relato con emoción y respete las pausas y los tiempos. Hablar a un niño es como tomarle de la mano para llevarlo a recorrer mundos y situaciones nuevas. Por ello la voz del psicomotricista ha de ser a la vez firme y reconfortante.

La palabra es el punto de partida para establecer el contacto con los demás. Los matices en la voz translucen las sensaciones, emociones y opiniones; en ellos se percibe inseguridad o confianza, cercanía o distancia, y otros elementos importantes en el proceso comunicativo.

Debemos procurar que cuando imaginamos una escena lo hagamos favoreciendo los cinco sentidos. Vemos la imagen, sentimos su textura, olemos, gustamos y escuchamos cada uno de los elementos que la integran. Quizás no los notemos a todos, ya que un sentido suele ser predominante en nuestro modo de asimilar la información (Murdock, 1996, 36).

En los niños resulta especialmente interesante descubrir qué sentido organiza su aprendizaje. Las visualizaciones son un método excelente para estimular un aprendizaje integral, que ponga en juego todos sus sentidos. Así, el niño aprende a participar de los ejercicios con la totalidad de su cuerpo.

El aprendizaje intelectual de los niños suele involucrar movimiento, y cada conocimiento nuevo es asociado con frecuencia a ritmos de percusión o melodías que ayuden a recordarlo. Las visualizaciones son, en definitiva, imágenes sensoriales, construcciones mentales vividas con los cinco sentidos, que ofrecen una experiencia más nueva y enriquecedora cuanto más creativo sea su relato.

Hay muchos elementos que contribuyen a visualizaciones completas y estimulantes. Uno de ellos es el uso del color. Los colores de la luz poseen diferentes propiedades y son un poderoso rasgo a tener en cuenta a la hora de las dirigir las visualizaciones, ya sea como elemento central o complementario.

En las situaciones de visualización, niño y psicomotricista establecen un diálogo. El niño se predispone a experimentar una situación nueva, y el psicomotricista adopta el rol de guía y asume la responsabilidad de llevar al niño a través de las imágenes.

Es obvio decir que para que esta relación se afiance y resulte productiva para los dos, debemos transmitir al niño seguridad, comprensión y sensibilidad.

Una de las claves para crear imágenes que resulten a la vez eficaces y fascinantes es trabajar sobre la emoción de la «acción». Al igual que si estuviéramos leyendo un cuento, planteamos una acción con suspenso y giros inesperados. Los personajes son esenciales, ya que el niño se identificará con ellos (Bettelheim, 1995), si la visualización está bien hecha. Los niños más pequeños suelen responder muy bien a las historias con animales, mientras que los mayores se interesan por las aventuras.

Otros elementos como el contacto y la música de fondo desempeñan un papel esencial. Lo más importante, sin embargo, es la actitud del adulto, sus ganas de acompañar al niño hacia un mundo imaginario. En la medida en que el psicomotricista disfrute de estas situaciones, será capaz de transmitir esa satisfacción al niño/a.

Los silencios también tienen un significado tan importante como las palabras. A través de los silencios se transmiten emociones, se da lugar a la reflexión, se profundiza el significado de ciertas palabras o frases (Serrabona, 2000).

Estas visualizaciones al igual que los cuentos no necesitan explicación; hablan y se explican por sí mismas a través del relato. Los niños comprenden, al escucharlas, los contenidos que encierran los ejercicios. Un intento de explicación, es decir acudir a lo racional, puede reducir la capacidad del inconsciente de actuar con libertad y entorpecer el cumplimiento de los objetivos planteados (Bettelheim B. 1995).

Las visualizaciones van penetrando lentamente en la personalidad global del niño, interactuando con él y ayudándole a ser cada vez más positivo en todos los aspectos trabajados. La idea es permitir que los ejercicios pongan en marcha una reorganización interna en los aspectos emocionales, afectivos y cognitivos. En este

sentido, las visualizaciones son un aporte crucial, ya que con ellas se potencia la imaginación, la fantasía y la creatividad.

Las visualizaciones suelen estar orientadas a resolver dificultades puntuales o a potenciar determinadas capacidades en niños. Sin embargo, tienen un excelente efecto secundario, que es reforzar la autoestima y la propia imagen. Tras varias sesiones, convencidos de su potencial creativo, los niños se sienten satisfechos con sus logros y seguros de sí mismos. Su confianza se fortalece al cumplir con los objetivos planteados, y aumenta la fe en sí mismo y en su habilidad para mejorar.

El «truco» consiste en verse capaz de realizar la actividad deseada, de imaginarse realizándola. Este ensayo mental permite conocer a fondo las fortalezas y puntos débiles: al imaginarse marcando un gol en un partido de fútbol, por ejemplo, un niño es capaz de reconocer cuándo comete errores y cómo mejorar el rendimiento.

3. ALGUNOS EJEMPLOS EXTRAÍDOS DEL LIBRO: «VISUALIZACIONES QUE AYUDAN A LOS NIÑOS» (Woloschin y Serrabona, 2003)

3.1. La selva

Objetivos:

— Favorecer el descubrimiento y la vivencia de emociones básicas como miedo, enfado, tristeza y alegría.

Introducción a la visualización:

Respira normalmente y centra tu atención en un punto frente a ti, un poco elevado. Luego cierra los ojos con suavidad y escucha tu respiración. Inspira profundamente, siente cómo se llenan de aire tus pulmones y pásalo inmediatamente al estómago. Desde allí vuelve a exhalar, como si desinflases un globo, primero el estómago y luego los pulmones. Repite varias veces este movimiento del aire en el interior de tu cuerpo, hasta que estés perfectamente relajado.

Ahora, imagina que un chorro de luz azul-dorada cae suavemente sobre tu cabeza y recorre todo tu cuerpo. A medida que el resplandor te cubre, sientes un cosquilleo agradable y una sensación de tranquilidad. Tus brazos, tu torso y tus piernas se relajan a medida que la luz los recorre. Después se extiende por tus manos y comienza a desprenderse de la punta de cada uno de tus dedos.

[En este punto permanezca en silencio mientras el niño imagina el movimiento de la luz y se relaja. Si nota que se distrae, continúe inmediatamente.]

Vuelve a concentrarte en tu respiración ¿Sientes el aire entrar y salir de tu cuerpo? Ahora, abre suavemente los ojos.

Visualización:

-¿Sabes qué es una selva? ¿Qué hay en la selva?

[Espere respuestas.]

Imagina una selva muy bonita, con árboles y ríos. Cierra los ojos y mira tu propia selva.

[Haga una pausa para que los niños tengan tiempo de imaginar la selva.]

Esta selva está vacía desde hace mucho tiempo. No hay animales, ¿te imaginas un lugar así sin animales? No hay animales porque allí vive un monstruo que quiere la selva sólo para él; los otros animales le molestan.

Un día el monstruo tiene que salir, así que algunos animales aprovechan para entrar a ver la selva. Imagina cómo caminan y hablan esos animales mientras la conocen, cómo algunos van a cuatro patas, otros con dos; algunos vuelan y otros saltan o se arrastran. Mira cómo recorren el espacio entre los árboles y se detienen a beber agua del río.

[Pausa para que los niños puedan crear estas imágenes en su mente.]

Los animales se mueven por toda la selva, juegan, ríen y se bañan.

[Nueva pausa.]

Un rato después el monstruo vuelve. Cuando los animales lo ven, tienen miedo y corren a esconderse en una cueva. Como el monstruo no puede entrar en ella porque es demasiado grande, les echa unos polvos mágicos para hacer que se sientan enfadados entre ellos. Primero se quedan dormidos, pero al despertar están todos enfadados, no les gusta nada de lo que ven o hacen los demás. Sienten verdadero disgusto y mucho malhumor.

Como no quieren estar juntos, los animales se van cada uno por su lado y se esconden fuera de la selva. No quieren ver a nadie, ni jugar. El monstruo ha conseguido echarlos de la selva.

Poco a poco el enfado se va volviendo tristeza, por que no ven a nadie y están solos, y recuerdan lo bien que habían estado antes con sus amigos. Pero uno de los animales se encuentra en el camino con un hada de la selva que, al verlo con cara triste, quiere saber qué le pasa. El animal le cuenta toda la historia del monstruo, los polvos mágicos y el enfado.

El hada piensa que no puede dejar a los animales tan tristes, así que se acerca a ellos y los toca uno por uno con su varita mágica. El enfado desaparece y todos salen contentos de sus guaridas y con ganas de estar juntos. ¡Escucha los gritos de alegría de los animales al reencontrarse para jugar en la selva!

El monstruo huye al ver que el hada le ha derrotado con su hechizo, de modo que los animales son los nuevos dueños de la selva y se quedan para siempre a vivir allí.

Conclusiones:

A lo largo del ejercicio, el niño experimenta diferentes estados de ánimo (miedo, enfado, alegría y tristeza) y aprende la importancia de las relaciones afectivas para superar las dificultades.

3.2. El baño

Objetivos:

— Favorecer el conocimiento de las partes del cuerpo.

— Desarrollar una visión senso-perceptiva de sí mismo.

— Impulsar la creatividad motriz.

Introducción a la visualización:

Indique al niño que repita con usted las siguientes acciones.

Sentado, con las piernas cruzadas, intente mantener la columna recta y relajada. Cuente hasta tres y tome aire profundamente por la nariz, manteniendo la boca cerrada. Intente sentir cómo el aire pasa por los pulmones hasta el abdomen. Cuente hasta tres conteniendo la respiración. Expulse poco a poco el aire por la nariz, hasta que se sienta completamente vacío. Mantenga por un momento esa sensación de vacío y repítala varias veces, tratando de mantener todo el tiempo la boca cerrada.

Para la siguiente visualización, el niño ha de estar en una posición cómoda, sentado o acostado.

Visualización:

Es una mañana muy bonita, así que decides ir de excursión a un lago que está entre las montañas. El camino hasta allí es muy hermoso, hay bosques inmensos y de vez en cuando se ven arroyos, muchas flores y algunos ciervos. Disfrutas mucho del paseo.

[Haga una pausa para que el niño imagine el paisaje del camino.]

El viaje se ha hecho un poco largo y te vas notando cansado. Los pies y las piernas te pesan; los hombros y los brazos también pesan. Hace bastante calor. Sólo la cabeza parece muy liviana porque quieres llegar de una vez al lago.

Por fin llegas y estás frente a él. Vas corriendo hasta la orilla. Has ido tan deprisa que estás sudando. Las aguas del lago son limpias y transparentes. Sientes ganas de darte un chapuzón en el lago, así que después de quitarte la ropa metes un pie en el agua y notas que está algo fría, pero igualmente es muy grato sentir esa sensación de frescura. Introduces el otro pie en el agua y poco a poco te vas metiendo en el lago. El agua sube por tus piernas, llega a la cintura y finalmente te cubre el torso. Tu cuerpo se siente lleno de energía.

[Nueva pausa para que los niños puedan vivenciar la sensación del agua fresca sobre la piel.]

Ya estás habituado al agua fresca, así que te pones a saltar, agitas el agua y buceas mirando el fondo de piedras multicolores. Es una sensación de plena libertad.

Te has refrescado y tienes ganas de salir. Para secarte tienes una gran toalla. Es muy grande y te envuelves por completo en ella. Es suave y esponjosa.

Cuando estás seco, te tumbas sobre la hierba a descansar. El sol es tibio y lo sientes con mucho agrado sobre la piel.

[Pausa para que el niño pueda imaginar la sensación del sol sobre su cuerpo.]

Ya es hora de regresar. Estás mucho mejor que al llegar: fresco y relajado. Voy a contar hasta diez para que tengas tiempo de volver a casa y abrir los ojos.

[Cuente lentamente hasta diez.]

Conclusiones:

Al poner un niño en situación de imaginarse a sí mismo en un medio acuático, lograremos que discrimine las distintas sensaciones que percibe su cuerpo: agua, frío, aire y calor. El desarrollo de la sensibilidad física le permitirá una relación más fluida y estable con el medio ambiente.

3.3. La puntería

Objetivos:

— Ejercitar la coordinación dinámica general.

— Desarrollar la coordinación especial (óculo-manual).

— Favorecer la apreciación de trayectorias.

— Facilitar la organización espacial.

Introducción a la visualización:

Ponga una música tribal o cualquier otra que incluya mucho ritmo y percusión. Pida al niño que pise alternativamente con cada pie al ritmo de la música; gradualmente que incremente la fuerza de sus movimientos. Anímelo a que cierre los ojos e imagine que es un poderoso integrante de una tribu realizando la danza ritual, la danza de la lluvia. Describa el suelo de tierra bajo sus pies y a los otros miembros de la tribu alentando su baile.

Después de un momento, explíquele que la danza de la lluvia se baila en círculos y con toda la energía que uno quiera, incluso con gritos.

La danza ha dado resultado. Levántese y sacuda el cuerpo suavemente, como si sintiera las gotas de lluvia sobre la piel. Sacuda las extremidades, incline con cuidado el cuello hacia un lado y al otro; tómelo de las manos para juntos concluir el baile.

Visualización:

Imagina que hoy ha llegado una feria de atracciones a tu pueblo. Tienes ganas de ir a ver qué juegos hay. Los que más te gustan son los de puntería.

Hay una caseta que tiene al fondo una gran diana. Coges unos dardos y juegas a lanzarlos con mucha precisión. Apuntas bien y lo lanzas con fuerza: el dardo da en la diana. Pruebas varias veces.

[Deténgase un momento para que el niño sea capaz de imaginar la escena y la repetición del lanzamiento.]

Para lograr más puntería te acompañas de la respiración. Inspiras, y al soltar el aire lanzas el dardo. Repites varias veces el movimiento y lo haces muy despacio. Mientras lo imaginas, mueves el brazo como si estuvieras realmente lanzando el dardo. Practicas varias veces hasta que todos tus tiros son perfectos.

Luego decides probar tu puntería con un arco. Te colocas con la planta de los pies bien apoyados en el suelo. Todo tu cuerpo apunta a la diana. Tensas el arco y lanzas la flecha. ¡Diana! Repites varias veces y logras que tus flechas se claven siempre en el lugar deseado.

Hay otra caseta donde se lanzan pelotas a unos objetos móviles. Quieres probar suerte. Este juego es un poco más difícil porque tienes que seguir el recorrido del móvil y lanzar la pelota en el momento preciso. Pruebas varias veces, hasta que consigues tumbar el móvil y ganas un premio.

Regresas muy contento a casa y cuentas a todos cómo has conseguido tener tanta puntería. Contaré hasta diez y abrirás lo ojos.

[Cuente hasta diez.]

Conclusiones:

El movimiento imaginado ayuda al niño a ajustar su imagen del cuerpo a la realidad y a desarrollar la coordinación general de sus movimientos. Este ejercicio es apropiado para potenciar las habilidades atléticas y deportivas de niños y adolescentes.

3.4. El viaje en nube

Objetivos:

— Favorecer la seguridad motriz.

— Disfrutar de las sensaciones sensoriomotrices.

— Desarrollar las habilidades motrices.

Introducción a la visualización:

Respira normalmente y centra tu atención en un punto frente a ti, un poco elevado. Luego cierra los ojos con suavidad y escucha tu respiración. Aspira profundamente, siente cómo se llenan tus pulmones y luego cómo tu panza se hincha de aire. Suéltalo lentamente, hasta que tu cuerpo esté vacío.

Ahora, imagina una luz azul-dorada que cae suavemente sobre tu cabeza y te recorre todo el cuerpo. A medida que avanza, sientes un cosquilleo agradable y una sensación de tranquilidad y relajación. Tus brazos, tu torso y tus piernas se relajan cuando esa luz los recorre. El resplandor se extiende después por tus manos y se desprende de la punta de cada uno de los dedos.

[En este momento haga silencio por unos momentos, o hasta que note que el niño se distrae. Entonces, continúe.]

Vuelve a concentrarte en tu respiración ¿Sientes el aire entrar y salir de tu cuerpo? El aire te conecta con la habitación, y la próxima vez que lo sueltes

por la nariz abre suavemente los ojos. Estírate en el suelo, te sientes en completa calma.

Visualización:

Cierra los ojos. Estás tumbado sobre la hierba, al aire libre. Miras al cielo. Es azul y sereno. Hay algunas nubes.

Concéntrate en una de esas nubes. Una de ellas bajará suavemente sobre ti para que subas en ella. La has llamado y ha bajado a buscarte.

La nube es suave, blanda y esponjosa, como una masa de algodón. Te hundes en ella y sientes la sensación de flotar en algo que a la vez te sostiene en el aire. Es como un colchón de espuma. Es una sensación muy agradable y sientes cómo en tu cara aparece una gran sonrisa

La nube sube lentamente hacia el cielo, hasta que llega a la misma altura que las demás nubes. De repente, se detiene y empieza a moverse hacia delante y hacia atrás, primero poco a poco y después más rápido. Los cabellos te tapan los ojos y no ves nada. Sientes el viento en la cara: ¡tú y tu nube van muy, pero muy rápido!

De pronto la nube se detiene. Miras hacia abajo y ves todo pequeñísimo, como si fuera de juguete. Nada se mueve, tú y tu nube son lo únicos que se mueven.

La nube se va abriendo y te deja flotando en el aire. No sientes miedo de caer, porque enseguida te das cuenta de que puedes moverte en el aire. Comienzas a desplazarte con toda libertad por el cielo, es como volar. Es una sensación que te gusta muchísimo. Te sientes seguro porque sabes que eres tú el que domina los movimientos. Hay otros chicos volando, te acercas a ellos y juegas.

Ya es tiempo de regresar. Ni bien digo esto, la nube vuelve a recogerte. Sientes una agradable sensación de cansancio cuando te recuestas en ella. Cuando cuente diez abrirás los ojos y te encontrarás tranquilamente en el lugar donde iniciaste el viaje.

Conclusiones:

La imaginación despega con la idea de viajar, especialmente si este viaje desafía las leyes conocidas. La visualización está destinada a fomentar el disfrute de las sensaciones táctiles y el desarrollo de la motricidad.

Sugerencias:

Esta visualización es ideal para realizar al aire libre. Aproveche el momento de reposo durante una salida para realizarla. Motívelos a relatar después lo que han visto desde la nube y a dónde querrían viajar en ella.

3.5. La gente del bosque

Objetivos:

— Impulsar el deseo de comunicación.

— Favorecer la integración en el grupo.

- Sentirse apreciado por el grupo.
- Elaborar el miedo al abandono.

Introducción a la visualización:

Respira profunda y lentamente. Cierra los ojos con suavidad, sintiendo cómo los músculos de tu cara se aflojan. Imagina que hay un punto dentro de tu cabeza, entre las cejas. Concéntrate en ese punto. Acércate a ese punto y verás que es en realidad una especie de puerta. Avanza por ella y verás una escalera que baja. Comienza a bajar los escalones, uno a uno. Cada vez que bajas un escalón te detienes un momento para escuchar el sonido de tu respiración y los latidos del corazón. Lo haces de forma tranquila y relajada. Bajas uno, y te detienes a sentir cómo el aire entra por la nariz y llega hasta los pulmones. Bajas otro, y otro más. Oyes el tam-tam de tu corazón, un sonido suave y agradable que te rodea mientras bajas. Cuatro, cinco escalones, y bajas cada vez más hacia lo profundo. Ahora te sientes muy relajado y a gusto, te sientas un momento en el último escalón. Una brisa suave te refresca y te despierta. Esa brisa te traerá de regreso a la habitación. Mantienes los ojos cerrados, aunque ya sientes la habitación a tu alrededor. Contaré hasta tres y abrirás los ojos, muy lentamente.

Visualización:

Ahora estírate en el suelo y cierra los ojos, con los brazos al costado del cuerpo y las piernas estiradas. Todo tu cuerpo está perfectamente relajado. Respiras profundamente, tomando aire por la nariz y expulsándolo lentamente por la boca.

Caminas por un pasadizo muy oscuro. Sólo ves puertas y más puertas, todas están cerradas. No puedes entrar por ninguna. Al fin ves una de color rojo que te llama la atención. La abres con cuidado.

Detrás de ella aparece un paisaje fascinante, lleno de colores. Oyes el canto de un pajarito: su trinar es dulce y te da mucha paz. Cuanto más canta, mejor te sientes. Lo buscas con la mirada: está en una rama, pero ahora se echa a volar.

Lo sigues y te encuentras en el camino con una hermosa mujer. La mujer te llama, tiene la voz dulce y te invita a pasear por el bosque. El sitio es muy verde, los árboles son altísimos y por entre las ramas se filtra el sol. Todos los sonidos del bosque se oyen con mucha claridad: el agua del río que corre, salpicando las piedras y haciendo pequeños remolinos; el viento silbando entre las ramas; las hojas secas que crujen bajo tus pisadas. Y el pajarito que seguías se ha unido ahora a muchos otros, que cantan y alegran el bosque mientras lo recorres.

A lo lejos, ves gente jugando y riendo. La mujer te invita a unirte a ellos. Sientes que eres bien recibido. Después de estar un rato con ellos sientes ganas de pasear por el bosque. Empiezas a caminar y sin darte cuenta te pierdes, te quedas solo. La sensación de soledad te asusta y empiezas a correr hacia el interior del bosque.

No encuentras a los demás, y no quieres estar solo. Sigues corriendo y miras hacia todos lados en busca del grupo. Vas tan asustado que te caes en un agujero.

Los demás habían salido a buscarte y enseguida te encuentran dentro del agujero. Te sacan y te llevan con ellos hasta un sitio donde hay mucha gente que te está esperando para dar una fiesta. Te invitan a comer y bailar con ellos. Te sientes contento y protegido, todos te tratan muy bien.

Cuando se hace de noche, entre todos arman una gran tienda y allí descansan todos juntos. Te sientes apoyado y querido, y te das cuenta de que la felicidad se consigue gracias a la gente que te quiere.

Vuelves a respirar profundamente. Poco a poco vas abriendo los ojos.

Conclusiones:

El afecto y el apoyo de los seres queridos genera en el niño una sensación de bienestar, eleva su autoestima y potencia la confianza en sí mismo, preparándolo para realizar actividades grupales.

4. EMERGENTES PARA CERRAR VISUALIZACIONES

Una actividad creativa es el complemento ideal para cerrar un ejercicio de visualización. Por una parte, concentra la energía generada por la situación en algo a la vez estimulante y beneficioso para el niño; por la otra, es una forma más de fomentar la expresión y trabajar el diálogo entre el niño y el psicomotricista. Finalmente, es el camino perfecto para que el niño retome el contacto con el mundo exterior, luego de un momento de intensa concentración.

4.1 Los dibujos

Los dibujos de los niños constituyen un alto grado de su propia expresión. Dibujar es comunicar y comunicarse. Todos hemos comprobado como el dibujo espontáneo puede delatar mucho de lo que ocurre en el interior del niño. Por último, es conveniente tener en cuenta que el dibujo ofrece a los niños una posibilidad de revelar algo, en forma encubierta, acerca de sí mismos. Por eso, el hecho de que un niño pueda realizar un dibujo después de experimentar una visualización, aumenta su riqueza. En ese dibujo transmitirá desde su inconsciente lo que ha sido capaz de vivenciar a nivel emocional durante el transcurso del ejercicio.

4.2. La representación verbal

El poder poner palabras a lo imaginado, la verbalización libre o dirigida, permite elaborar y hacer tomar conciencia al niño del proceso vivido, en este sentido remitimos al lector al artículo de Muniáin y Serrabona, «La representación verbal en psicomotricidad» (2002).

4.3. El movimiento «real»

Como hemos comentado al principio del articulo, a veces al acabar la visualización planteamos jugar al niño a aquello que ha sido visualizado, por ejemplo en la visualización de la selva, la historia nos sirve como guión de cuento vivenciado con las características propias de este tipo de sesión (Serrabona, 2002b). O simplemente se plantea una situación de juego libre con alguna idea o premisa recogida en la visualización, por ejemplo, cuando juegan libremente en la sala del «señor

Petit», respetando las normas de juego y desde las capacidades descubiertas en la visualización.

5. EPÍLOGO

Descubrir las posibilidades creativas de nuestra imaginación es un proceso fascinante. Y aún más hacer de esa creatividad una herramienta para superar problemas y potenciar capacidades. Es por esto que las visualizaciones son la puerta de entrada a una experiencia completamente nueva.

Las imágenes fomentan el potencial de una persona, ayudando a concentrar más energía, memoria, seguridad, intuición y habilidades diversas. La idea fundamental del trabajo a través de la capacidad imaginativa es que al conocer y mejorar el interior, creamos un cambio que beneficia al exterior.

A través de la creatividad es posible trabajar las dimensiones de la autocomprensión y el autocontrol. Es posible expandir la capacidad de sentir y percibir el mundo, de aprender de una manera integral, de mejorar la memoria y la concentración. El resultado de este proceso es una mejora integral de la calidad de vida.

BIBLIOGRAFÍA:

BETTELHEIM, B. (1995). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas.* Barcelona: Ed. Crítica.

CURRAN, E. (2002). *Visualizaciones interactivas para curar a los niños*. Barcelona: Ediciones Oniro S.A.

HEMSY DE GAIZA (1983). *Conversaciones con Gerda Alexander*. Buenos Aires: Paidós.

MARINA, J.A. (1996). *El laberinto sentimental*. Barcelona: Anagrama.

MURDOCK, M. (1996). *Tú sabes, tú puedes.* Madrid: Gaia Ediciones.

MUNIÁIN, J. L. Y SERRABONA, J. (2.000). La representación verbal en Psicomotricidad de Integración. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, nº 0, 85-102.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1992). *Diccionario de la Lengua Española.* 21ª ed. Madrid: Espasa Calpe.

SERRABONA, J. (2000). El valor del silencio. *Revista Quemás (La Vanguardia)*. Diciembre.

SERRABONA, J. (2002a) Un programa de actuación psicomotriz. *Psicomotricidad. Revista de estudios y experiencias*, nº 70-72, 85- 96.

SERRABONA, J. (2002b). Los cuentos vivenciados. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales,* nº 5, 63-76.

WOLOSCHIN, L. Y SERRABONA, J. (2003). *Visualizaciones que ayudan a los niños*. Barcelona: RBA. Integral.

RESUMEN:

El artículo expone la experiencia de trabajo realizada en la sala de psicomotricidad a través de visualizaciones que permiten desarrollar otra vertiente del movimiento, como es el movimiento imaginado, que complementa y favorece el desarrollo de las diversas dimensiones de la persona. El artículo explica las ventajas y cualidades de la aplicación de estas técnicas de visualización con niños, así como describe el proceso de realización de dicha actividad. Se completa esta información con la descripción de algunos ejemplos y la posibilidad del trabajo emergente posterior.

PALABRAS CLAVE:

Visualización, movimiento imaginado, fantasía, emoción, reflexión, motivación.

ABSTRACT:

The article shows the work experience carried out in the psychomotricity room through visualizations that allow to develop another slope of the movement, like it is the imagined movement that it supplements and it favours the development of the person's diverse dimensions. The article explains the advantages and qualities of the application of these visualization techniques with children, as well as it describes the process of realization of this activity. This information is completed with the description of some examples and the possibility of the later emergent work.

KEY WORDS:

Visualization, imagined movement, fantasy, emotion, reflection, motivation.

DATOS DE LOS AUTORES:

Joaquín Serrabona es Doctor en Psicología y Psicomotricista; Profesor y coordinador de los cursos de postgrado «Especialista en psicomotricidad» Y «Terapia Psicomotriz», impartidos en la Universidad Ramon Llull de Barcelona. Responsable del área de psicomotricidad del Centro de Psicología Luden.

Liliana Woloschin es Psicopedagoga y Logopeda. Directora del Centro de Psicología Luden. Asesora pedagógica del Colegio Montessori-Palau de Girona.

Abordaje interdisciplinario en la salud y la educación

Interdisciplinary approach in health and education

Rosario Tuzzo

INTRODUCCIÓN

La ciencia de la Edad Media y del Renacimiento se caracterizaba por ver a la naturaleza como una entidad total indisoluble. La naturaleza no podía entenderse dividiéndola en partes porque al hacerlo se destruía su esencia. Así como con la naturaleza, ocurría lo mismo con la organización social, que era considerada una totalidad indisoluble.

Con los cambios en la organización social que provocó el desarrollo del capitalismo industrial, surgió una nueva visión de la sociedad, una concepción en la que el individuo era visto como una especie de átomo social. En este periodo, la sociedad se concebía como consecuencia y no como la causa de las características del individuo.

A esta sociedad atomizada, correspondió una nueva visión de la naturaleza: la visión reduccionista. En esta concepción, se pensaba que la totalidad podía ser entendida sólo al dividirla en sus diferentes componentes, que las partes, átomos, moléculas, células y genes, son las causas de las propiedades de la totalidad y deben ser estudiadas separadamente, si se quiere entender la complejidad de la naturaleza.

No podemos dudar de los grandes avances de las ciencias naturales. Gracias al reduccionismo como método, pero entre la concepción holística anterior al siglo XVIII y la reduccionista de los siguientes, consideramos necesaria una tercera visión, que vea al mundo no como una totalidad indisoluble, ni como un conjunto de piezas que pueden ser aisladas y sus propiedades entendidas en su aislamiento. Estos paradigmas reflejan, uno el mundo feudal premoderno y el otro el mundo moderno empresarial competitivo e individualista. Ambos nos impiden ver la compleja interacción en la naturaleza, en la sociedad y entre ambas, empobreciendo y limitándonos para resolver los problemas que la ciencia debe atender en la actualidad. Los sistemas que involucran gran número de variables no pueden ser abordados con un enfoque reduccionista, la relación causa efecto en estos casos es sumamente compleja y no sólo en cuestiones que atañen a las ciencias sociales, sino también a las ciencias naturales.

En las últimas décadas del siglo XX, distintas disciplinas de la salud, se han ido interesando en la interdisciplina a medida que los avances científicos permitieron vislumbrar las interrelaciones de aspectos bio-psico-socio-culturales, en los procesos de salud-enfermedad. Lo cual lleva a la necesidad de apelar al conocimiento de distintas disciplinas para encontrar mejores soluciones diagnósticas y terapéuticas y una mayor comprensión del usuario y su contexto.

DEL MECANICISMO A LA TEORÍA DE LOS SISTEMAS

La división de las ciencias a lo largo de la historia, facilitó el avance del conocimiento en cada una de ellas, siendo este cada vez más profundo pero también en campos cada vez más reducidos. Dentro de cada ciencia surgieron las especializaciones y las sub-especializaciones. En las ciencias de la salud, se pueden mencionar: tecnologías médicas (fisioterapia, psicomotricidad, fonoaudiología), enfermería, odontología, pediatría, neurología, neurocirugía, ginecología, psicología clínica, laboral, institucional, entre otras. Cada disciplina estudia un fragmento de la realidad.

El sociólogo francés contemporáneo, Edgar Morin (2000) define disciplina, como una categoría que organiza el propio conocimiento científico instituyendo una división y especialización del trabajo. Cada disciplina tiende a su autonomía por la delimitación de sus fronteras, de su propio lenguaje y de las técnicas elaboradas en su interior por las teorías que les son propias. Morin afirma que la hiperespecialización de la ciencia, desgarra y fragmenta el complejo tejido de la realidad, haciendo creer que ese corte arbitrario, es la realidad misma. Este autor apunta y advierte del riesgo de cosificación del objeto de estudio.

En su obra «El discurso del método», el filósofo francés René Descartes (1596-1650) propuso dividir todo problema en tantos elementos simples y separados como sea posible.

Un organismo vivo era dividido en órganos que se estudiaban como conjunto de células. Cada célula se analizaba como un conjunto de moléculas. El sistema endocrino era estudiado tomando en cuenta cada glándula aislada.

Pero los problemas que se plantearon a la ciencia en el siglo XX, ya no podían ser resueltos siguiendo esta máxima cartesiana. Se criticó el modelo mecanicista, entre otras razones, porque las ciencias biológicas entendían al organismo como máquina, comparándolo con un reloj.

También se le cuestionó al modelo mecanicista la forma de comprender la causalidad en forma lineal y unicausal, de modo que para tal efecto se reconocía una causa. O, a lo sumo, una cadena causal simple.

No obstante, en biología se había observado la posible causalidad de doble vía, donde el factor A afecta al B y éste al A, como ocurre en el organismo en su interacción con el medio ambiente.

A pesar de sus imperfecciones, la alternativa de la teoría reduccionista que toma al organismo como máquina, permaneció aproximadamente, hasta la tercera década del siglo XX.

Hacia la mitad del siglo XX, la noción de sistema, reemplazó al modelo mecanicista. Los científicos consideraron que lo característico de los organismos vivos radicaba en su organización y no en su composición. Los distintos aportes, explicaban que

las partes que constituyen un organismo están interrelacionadas de distintas maneras, de modo que los elementos que constituyen el todo, no alcanzan para explicarlo. Ello se sintetizó en la expresión «el todo es más que la suma de las partes». La descripción de cada parte no puede explicar el funcionamiento del todo, como sostenía el mecanicismo.

DEL REDUCCIONISMO A LA INTERDISCIPLINA

No podemos dejar de reconocer que la independencia de las diferentes disciplinas resultó un logro histórico que permitió el desarrollo y avance de la teoría y los métodos del conocimiento.

En la actualidad, cada vez más, se avizora el progreso del conocimiento humano por el camino de la colaboración e inter-fecundación de disciplinas que se han cultivado separadas. El reto de construir metodologías interdisciplinarias para la resolución de problemas complejos, es el reto de nuestro tiempo.

La complejidad de la vida actual se ve en todas las disciplinas; el crecimiento y la diversificación del conocimiento ha dado lugar a nuevas disciplinas y las fronteras entre cada una de ellas se pierde al grado que se tiene que trabajar en forma interdisciplinaria.

Un equipo interdisciplinario se constituirá por personas que han recibido una formación en diversos dominios del conocimiento, que tienen deferentes conceptos, métodos, datos y términos, y que se organizan en un esfuerzo común alrededor de un problema común y en donde existe una intercomunicación continua entre los participantes de diversas disciplinas.

Lo interdisiciplinario, tiene en primer lugar un sentido práctico de resolver problemas concretos y en segundo lugar el de realizar un aporte a la construcción del conocimiento.

Para Alicia Stolkiner (1999): «el simple planteo de la interdisciplina implica un cuestionamiento a los criterios de causalidad, básicamente a los de causalidad lineal, y atenta contra la posibilidad de fragmentación de los fenómenos a abordar. Implica también el reconocimiento de que los campos disciplinares no son un «reflejo» de distintos objetos reales sino una construcción históricamente determinada de objetos teóricos y métodos. Más aún, en momentos en que las mismas disciplinas difieren en su interior en cuanto a la definición de su objeto, se puede afirmar que una disciplina, por lo general, no es una, es decir no es unívoca y sin fragmentaciones en su mismo seno».

La interdisciplina, supone un trabajo a realizar en base a las disciplinas ya establecidas y no se obvian sus mutuas deferencias de objeto y método, ya que pensar en interdisciplina es posible si existen disciplinas a poner en contacto, pero si no se les deja constituirse y se pasa a intentar una rápida mezcla, ni siquiera habremos llegado a lo disciplinario.

Debido al recorte de la realidad, específico de cada campo disciplinar, asistimos día a día a la creciente atomización del saber en general y del hombre en particular, por parte de los profesionales de la salud. Esta cuestión se potencia al articularse con el afianzamiento y desarrollo de la tecnología.

Es imprescindible instrumentar la cooperación entre diferentes disciplinas para lograr una mirada ampliada, que permita organizar estrategias más adecuadas para abordar las complejas problemáticas de la salud.

Sin embargo, no alcanza con la sola participación de distintos especialistas para que sus acciones resulten eficaces. Es fundamental que constituyan un equipo, esto significa diversidad de funciones organizadas para lograr un objetivo. Objetivo que trasciende la resolución del síntoma. Para que un equipo multidisciplinario alcance una integración interdisciplinaria, es necesario que los profesionales no trabajen en compartimentos estancos sino formando una red y construyan entre todos un saber compartido.

MULTI, INTER Y TRANSDISCIPLINA

Multidisciplina	Interdisciplina	Transdisciplina
Primer paso. Se busca información en varias disciplinas, sin que la interacción las modifique. Lenguaje disciplinar	Segundo paso. La cooperación lleva a la interacción. Hay reciprocidad de intercambios y mutuo enriquecimiento. Lenguaje común	Etapa superior de integración. Se construye un sistema sin fronteras sólidas entre disciplinas, se forma una macrodisciplina. Ej. Teoría general de los sistemas.

Cuadro 1: Multi, inter y transdisciplina

Multidisciplina, consiste en la yuxtaposición de distintas disciplinas. El especialista en cada campo explicita lo que su disciplina reconoce del problema analizado: mira el aspecto que su disciplina estudia. Es decir, no llegan a interactuar en la manera de analizar los objetos, ni en la forma de plantearse los problemas ni en la búsqueda de respuestas. No obstante, éste puede ser el primer momento de un equipo que puede llegar a ser interdisciplinario. También es una instancia valiosa para permitir ampliar el análisis del problema que se aborda al tener en cuenta aspectos que estudian distintas disciplinas.

Uno de los peligros de la multidisciplina, es que puede obstaculizar el camino hacia la interdisiciplina, al sobreestimar los aportes de algunas disciplinas, considerando a otras como auxiliares

Interdisciplina: significa, el establecimiento de vínculos múltiples, complejos, variables, entre conocimientos y habilidades generados en todo el espectro de la producción tanto científica, como cultural o artística. Implica, la flexibilidad necesaria para realizar recorridos por diferentes materias y disciplinas de su ocupación, de su oficio y del de otros, produciéndose una serie de intercambios y mutuos enriquecimientos que da lugar a la construcción de un código o lenguaje común (Guevara, 2001)

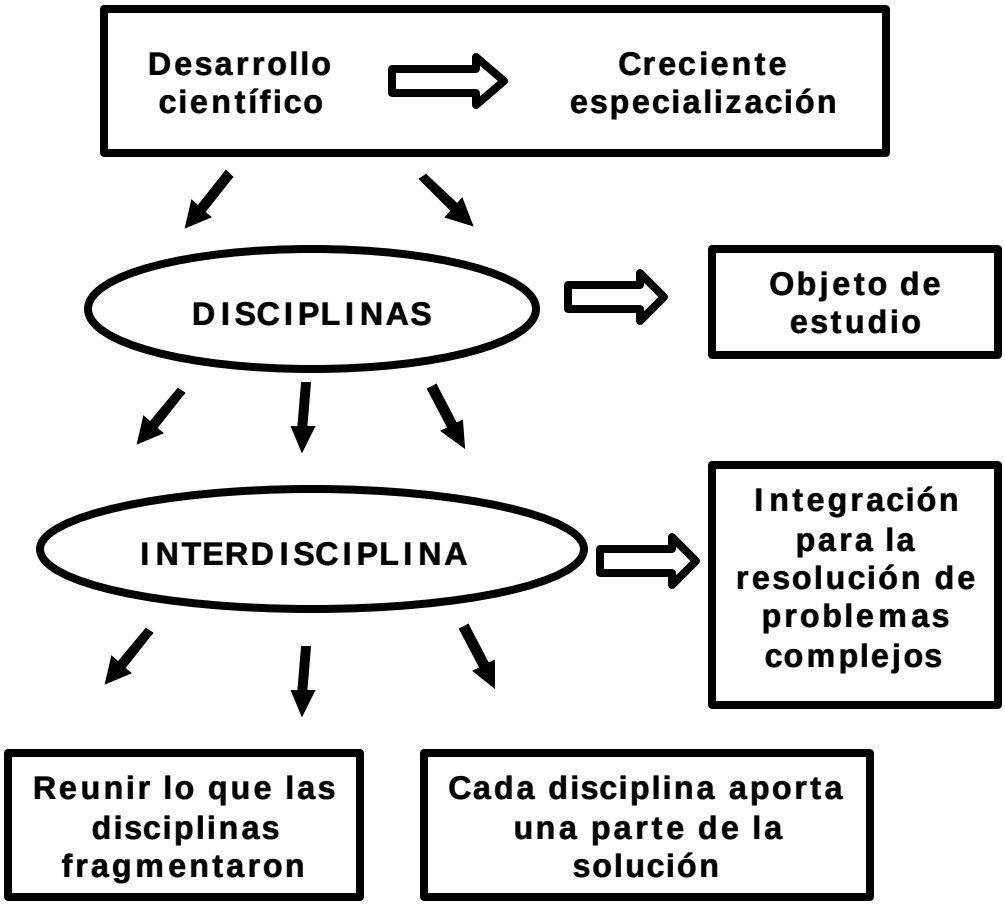
La *transdisciplina* plantea de un modo diferente los límites de las disciplinas. Implica que el contacto y la cooperación entre las diversas disciplinas tienen lugar cuando estas han adoptado un mismo método de investigación, o un mismo para-

digma. Consiste en una etapa superior de integración, donde se construye un sistema que puede ser considerado una macrodisciplina.

INTERDISCIPLINA Y TEORÍA DE SISTEMAS COMPLEJOS

Entendemos por disciplina a un conjunto de reglas, con un dominio de objetos y un conjunto de proposiciones consideradas verdaderas, con instrumentos teóricos y técnicos y una historia. La disciplina consiste en conjuntos de enunciados cuya organización y coherencia están regladas.

La división de las ciencias y disciplinas, teniendo en cuenta los objetos que estudian y los métodos de investigación que utilizan, como vimos, recortan la realidad de manera arbitraria. Cuando se toma un problema, puede no estar estrictamente en el dominio de una disciplina y por ello, es necesaria una aproximación pluridisciplinaria para su investigación, análisis y resolución, si no se quiere abordar sólo un aspecto aislado. Una de las formas que puede adquirir la pluridisciplina es la interdisciplina.



Cuadro 2: Pluridisciplina como Interdisciplina

Respecto del recorte de la realidad que supone cada disciplina, E. Morin (2000) expresa que el pensamiento complejo, está animado por una tensión permanente entre la aspiración a un saber no dividido, o no reduccionista, y el reconocimiento de lo inacabado e incompleto de todo conocimiento.

Las definiciones de interdisciplina no son unívocas y dependen del aspecto que privilegian.

Se puede afirmar que la interdisciplina implica el encuentro y la cooperación entre dos o más disciplinas, aportando cada una de ellas (en el plano de la teoría o de la investigación empírica) sus propios esquemas conceptuales, su forma de definir los problemas y sus métodos de investigación.

Planteos actuales, realizados por científicos de distintas disciplinas coinciden en la necesidad de utilizar estrategias interdisciplinarias para el estudio, de realidades que responden a las características de los sistemas y de la complejidad.

Entre ellos pueden citarse los del biólogo vienés Ludwing von Bertalanffy, quien formuló la teoría general de los sistemas en 1947; los del biólogo, psicólogo y epistemólogo suizo Jean Piaget, fundador del Centro de Epistemología Genética de Ginebra, en el que intervienen físicos matemáticos, psicólogos, lingüistas, biólogos, lógicos, y epistemólogos.

Los del sociólogo francés, estudioso de la cultura y de la forma de articular las ciencias de la naturaleza y las sociales, Edgar Morin; y los del químico belga de origen ruso, premio Nobel en 1977 por sus trabajos de termodinámica, Ilya Prigogine, entre otros.

El campo de los sistemas es tan amplio –Morin (2000) ha afirmado que es casi universal– que, en un sentido, toda realidad conocida, desde el átomo hasta la galaxia, pasando por la molécula, la célula, el organismo, el psiquismo, la sociedad y la cultura, puede ser considerada como sistema, es decir, como asociación combinatoria de elementos diferentes.

De hecho, la Teoría de Sistemas, que empezó con Von Bertalanffy como una reflexión sobre Biología, se expandió frondosamente, a partir de los años 1950, en las más variadas direcciones, mostrando que es necesario estudiar, no solamente fenómenos y procesos aislados, sino también resolver los problemas qué se presentan en la organización y el orden que los unifica y que produce un comportamiento diferente de dichas partes cuando funcionan en el todo.

Aislar órganos y funciones para profundizar su análisis o establecer diagnósticos, no debe hacer olvidar la necesidad de recomponer el todo que da sentido a las partes.

La ciencia simplifica lo complejo, para observar ciertas propiedades, pero luego hay que tener en cuenta que la realidad no está simplificada.

El lingüista suizo Ferdinand de Sassure (1857-1913) definió un sistema, como una totalidad organizada, integrada por elementos solidarios que no pueden ser definidos más que los unos en relación con los otros. Se trata de interrelaciones regulares y estables. La interrelación y la organización son dos características de todos los sistemas.

Los sistemas se diferencian en cerrados o abiertos:

- En los sistemas cerrados las partes que lo constituyen no interactúan con el medio

- Los sistemas abiertos, caracterizan a los organismos vivos y mantienen intercambios con el medio circundante en un proceso continuo. Buscan mantener el equilibrio en forma dinámica. El organismo, el psiquismo y los contextos socioculturales son sistemas abiertos y la desconexión con el medio o supresión de los intercambios con éste, presupone un deterioro severo del sistema.

Las interacciones entre las partes de los sistemas, permiten que éstos se organicen, se ajusten y modifiquen, según los factores endógenos y exógenos que actúen. Es decir, tienen mecanismos reguladores que mantienen el sistema en equilibrio. Ejemplo de ello es el metabolismo, como también los mecanismos psicológicos de defensa del yo, la distribución de roles en un grupo, etc.

Los sistemas abiertos, tienen una organización que les permite crecer, modificarse, efectuar procesos de diferenciación, adaptarse activamente al medio, realizar compensaciones y ajustes complementarios frente a los cambios y estados de desorganización. Estas características de los sistemas abiertos, permiten obtener respuestas ante intervenciones asistenciales en las situaciones de desorganización, crisis o enfermedad.

En el estudio y tratamiento del hombre enfermo, son cada vez más los profesionales que están convencidos de que no es posible curar los distintos órganos del hombre de forma aislada, sino más bien considerar al hombre como un todo en cada intervención terapéutica.

Todo sistema abierto, sufre perturbaciones de carácter exógeno o endógeno que, dentro de ciertos límites, no alteran la estructura del sistema porque son incorporadas o atenuadas. Cuando ello no ocurre, se produce una disrupción en su estructura. Los sistemas tienen posibilidades de regularse, según el tipo de perturbación. Si se realiza una práctica asistencial de intervención para producir el ajuste en el sistema o se toma una actitud de espera vigilante, depende del marco con el que se realiza el diagnóstico, el tipo de dificultad, el criterio del profesional y ciertas características del usuario y su situación.

Cuando llega un usuario a la consulta, llega con una historia personal que le ha dado determinadas características psicológicas; en un momento crítico en la organización de su identidad, dado por la etapa vital en que se encuentra; con una manera de conectarse con los demás y responder a los conflictos; con un bagaje simbólico que le permitirá expresar sus síntomas y comprender las informaciones que circulan, pertenece a una clase social con pautas, normas y valores que pueden ser diferentes a los del profesional; tiene una familia con ciertas características; con algunos conflictos, etc.

La necesidad de trabajar en interacción con otras disciplinas, suele imponerse en los casos que es evidente la intervención de factores múltiples y heterogéneos. Citaremos algunos ejemplos: trastornos de aprendizaje, alteraciones de la alimentación, enfermedades psicosomáticas, problemáticas psicosociales como la violencia o el abuso, entre otros.

Pero esta necesidad, está siempre presente cuando se pretende una atención integral y se pondrá de manifiesto al determinar, por ejemplo, cuáles son los temores y ansiedades que el síntoma o el mismo acercamiento a los profesionales de la salud

despierta, como así también los motivos latentes de la consulta, en un contexto determinado.

Aun ante consultas que aparentan ser sencillas, se requiere atender a aspectos que van más allá del que parece ser el tema central.

Una de las dificultades que es necesario considerar, es que las relaciones causales entre los elementos del sistema dejan de ser lineales. Atender a múltiples y heterogéneos factores teniendo en cuenta las distintas disciplinas que los abordan, sin dejar de considerar que hay interacciones que no son estudiadas por ninguna disciplina

En este campo de las interrelaciones no se tienen siempre límites claros. Es un espacio que, con frecuencia, hay que desvelar y construir.

FORMAS DE TRABAJO INTERDISCIPLINARIO

No hay una única forma de trabajo interdisciplinario. Se trata de una práctica con muchos escollos a superar y requiere del esfuerzo de quienes participan de ella.

Puede marcarse el comienzo, cuando se han identificado elementos del sistema que caen dentro del campo de disciplinas particulares y se toma conciencia de la necesidad de complementar la tarea con otros encuadres científicos. Así sucede, por ejemplo, cuando se identifica la necesidad de analizar los factores psicológicos que se movilizan cuando se dará un informe diagnóstico de gravedad, u otros sobre la incidencia de condiciones habitacionales, educacionales o laborales en la salud.

La intervención de diferentes especialistas se impone para resolver las distintas situaciones de la mejor manera.

Simultáneamente se va construyendo un equipo con una práctica convergente, apoyado en esas distintas disciplinas.

DE QUÉ DEPENDE EL TRABAJO INTERDISICIPLINARIO

El trabajo interdisciplinario como práctica profesional convergente, es también en sí mismo, un sistema complejo y abierto y por lo tanto, está fuertemente influido por las condiciones externas y las internas.

Su estructura dependerá de:

- las disciplinas que se integren;
- las características personales y motivaciones de quienes participen de la actividad.
- el tipo de formación científica de los miembros del equipo;
- los problemas que aborden;
- los recursos materiales de que dispongan;
- las condiciones de inserción institucional;

Si bien no hay una única manera de trabajar en forma interdisciplinaria, es posible diferenciar algunas etapas:

Etapas del trabajo interdisciplinario

1) Identificación del problema
   Formación del equipo

2) Explicitación de objetivos

3) Descentración
   Objetivos y lenguaje comunes

Cuadro 3: Etapas del trabajo interdisciplinario

1. Etapa de identificación del problema (que luego se irá ampliando y modificando) y de la formación del equipo.
2. Se explicitan objetivos comunes de trabajo, se plantean interrogantes entre las distintas disciplinas, se intercambian nociones y se aclaran términos. Cada participante aporta lo que su disciplina conoce de los problemas. Es una etapa al inicio, de multidisciplina, que permite conocer planteos nuevos y definir el sistema con los subsistemas que se interrelacionan.
3. La integración requiere una descentración de cada una de disciplinas, para poder comprender los problemas planteados, las maneras de resolverlos, los aportes y nuevos datos que permiten ver partes del problema, que antes no se podían considerar. Se van fijando objetivos y un lenguaje comunes. Etapa propiamente interdisciplinaria.

Trabajar de esta manera requiere continuidad en el tiempo y estar dispuesto a recorrer un camino nada fácil, si bien esto último se ve recompensado por las ventajas del abordaje interdisciplinario.

PROBLEMAS FRECUENTES EN LOS EQUIPOS INTERDISICIPLINARIOS

Los equipos que trabajan en forma interdisciplinaria, pasan a lo largo del tiempo, por problemas de diferente índole. Analizaremos, algunos de ellos.

La formación disciplinar, incentivada por la formación en Facultades, impide durante la formación de grado, tomar contacto con encuadres teóricos de disciplinas que no sean las específicas.

Durante la formación universitaria, suelen ser pocas las experiencias de trabajo en equipo. Las actividades están más centradas en la evaluación del resultado, que en el proceso por el cual se llega al mismo, y los aprendizajes que significan los trabajos académicos en cooperación no siempre son tenidos en cuenta como parte de la formación.

Los criterios economicistas para evaluar la «eficacia» de los servicios de salud, han llevado a programar la atención, estableciendo la duración de cada consulta en pocos minutos. Más allá de considerar que aun con una atención unidisciplinar, es muy probable que en estas condiciones, la atención no sea de la mejor calidad, la tarea interdisciplinaria demanda tiempo en la consulta y fuera de ella.

Las distintas disciplinas están representadas por profesionales, con determinadas características de personalidad, de modo que la interdisciplina que se logre depende de las condiciones de quienes intervienen para elaborarla. Algunos son más flexibles en los planteos, otros más rígidos, dogmáticos y enrolados en alguna escuela particular dentro de la disciplina o abiertos para ver otros puntos de vista. Algunos con una necesidad imperiosa de liderar el equipo, aun cuando no sea funcional para la tarea, y otros valorando poco lo que pueden aportar aun contradiciendo lo que indica la realidad.

En muchos casos, se identifica a la disciplina con el profesional y se hacen generalizaciones que incluyen a la misma disciplina, sin advertir que se juzga a una por otro.

Los conflictos que transcurren dentro de un equipo interdisciplinario son similares a los que suceden en otros espacios, son los conflictos por el poder, las necesidades marcadas por rasgos narcisistas de algunos de los miembros, la omnipotencia que hace pensar que se puede prescindir de otros, la falta de humildad, la falta de respeto y consideración del otro.

La utilización de la terminología especial de cada disciplina, puede significar un obstáculo, especialmente en la etapa inicial del trabajo. Cada disciplina tiene un conjunto de términos para designar procesos, fenómenos, hechos, situaciones, etc. Y en alguna de ellas inclusive, existe una proliferación de nuevos términos para designar los mismos fenómenos.

Muchas veces, el reduccionismo que tiende a explicar todo desde una disciplina aparece para justificar la dominancia de una disciplina sobre las otras. De manera reduccionista, puede negarse la incidencia de factores que no se encuentran comprendidos dentro de un campo diciplinar. Así, el psicólogo sólo reconocerá factores de su área para explicar tanto causas como consecuencias de algunas patologías, el médico sólo reconocerá los factores biológicos y el antropólogo o el trabajador social, considerarán que los elementos socioculturales son los determinantes, o los de mayor importancia.

VENTAJAS DEL TRABAJO INTERDISCIPLINARIO

Entre otros es de destacar que permite a los profesionales compartir decisiones que muchas veces no son fáciles.

En los trabajos que implican contacto con personas en crisis (evolutivas y accidentales por enfermedad), con riesgos de invalidez y aun de muerte, en los cuales el rol del profesional es comprender para diagnosticar, elegir el mejor camino terapéutico poniendo a disposición del usuario los recursos que existen hasta el momento, informarlo y acompañarlo en esa elección, la responsabilidad es muy grande.

Confrontar, discutir, acordar y resolver en un equipo, reasegura y tranquiliza. El equipo cuida a sus miembros en las actividades que realiza en condiciones especialmente desgastantes, como ocurre en los servicios de salud en estos momentos.

Al permitir un trabajo coordinado con el aporte de distintas disciplinas, se amplía el marco de comprensión de los usuarios y sus familias.

DIFICULTADES MÁS COMUNES

Un primer nivel se relaciona a lo subjetivo y lo grupal, las disciplinas no existen sino por los sujetos que las reproducen, las transforman y son atravesados por ellas. Un equipo interdisciplinario es un grupo y debe ser pensado con alguna lógica que contemple lo subjetivo y lo intersubjetivo. Un saber disciplinario es una forma de poder y por ende, las cuestiones de poder aparecerán necesariamente (Stolkiner, 1999).

En lo individual, la participación en un equipo implica numerosas renuncias, la primera es la renuncia a considerar que el saber de la propia disciplina es suficiente para dar cuenta del problema. Reconocer su incompletud, es el paso siguiente a alcanzar.

«Cada disciplina tiene sus propios modelos. Un modelo es una construcción del investigador sobre un fragmento de la realidad, cuyos límites son convencionales; por lo tanto todo recorte es arbitrario. Ponen luz sobre ciertos aspectos y ensombrecen otros. El problema se produce al confundir el modelo con la realidad y en suponer que el conocimiento obtenido a través del modelo es la verdad» (Beker, 2000).

Una de las mayores dificultades de la interdisciplina, radica en las disputas explicativas que se producen, a partir de la definición de los problemas que realiza cada integrante de un equipo. En este marco, cada profesional piensa y cree que el cuerpo de conocimientos de su disciplina, es el que más eficazmente explica el problema.

Cada disciplina, define su objeto de conocimiento y los términos de su problema y a partir de allí, va a tener en cuenta un conjunto de datos que pueden ser incompatibles con los de otras disciplinas, produciéndose una lucha por plantear la legitimidad de su disciplina, para abordar al problema en cuestión.

Sabemos, que no son pocas ni sencillas las dificultades que atraviesa un equipo para lograr que la tarea sea interdisciplinaria, ya que ésta supone un alto grado de democratización que se ve dificultada porque los participantes actúan en medio de relaciones jerárquicas que instauran solidaridades y oposiciones, lealtades e intereses corporativos, etc.

Se trata de conocer, cuáles son las confrontaciones y las contradicciones que plantean los integrantes de un equipo. Los conflictos generados en su seno deberán ir resolviéndose desde la cooperación y no necesariamente desde el consenso, puesto que puede haber cooperación aunque existan disidencias. Cuando cada profesional puede entender que existe otra perspectiva.

Tener actitudes y miradas descentradas, para dar lugar a otras disciplinas, implica revisar distintas variables, desde las histórico personales hasta las institucionales y en última instancia, las identificaciones con los propios modelos formativos que nos han convencido de que el propio conocimiento es el que realmente vale.

El trabajo en equipo implica repensar la territorialidad de nuestra práctica, reflexionando sobre ese lugar que nos otorga el saber. También implica reflexionar sobre el uso que hacemos de ese saber, tomar conciencia de que puede ser utilizado como factor de poder y control sobre otros.

UNA VISIÓN ACTUAL

Es un enunciado aceptado, que la interdisciplina es un necesidad actual en las profesiones de la salud. Este planteo general suele ser aceptado con aires de comprensión o superación, pero suele ser desmentido en el plano de lo cotidiano. Para que un vínculo interdisciplinario se materialice hace falta como en todo vínculo intersubjetivo, la permanencia y disponibilidad de los polos en cuestión, tornándose imprescindible instrumentar la cooperación entre diferentes disciplinas para lograr una mirada ampliada, que permita organizar estrategias más adecuadas para abordar a los usuarios.

Debemos recordar, que no alcanza con la sola participación de distintos especialistas para que sus acciones resulten interdisciplinarias. Es fundamental que constituyan un equipo, esto significa diversidad de funciones organizadas para lograr un objetivo. Objetivo que trasciende la resolución del síntoma.

Para que un equipo multidisciplinario alcance una integración interdisciplinaria, es necesario que los profesionales no trabajen en compartimentos estancos sino formando una red y construyan entre todos un saber compartido.

Mencionamos a continuación una serie de obstáculos y facilitadores de la interdisciplina:

Algunos obstáculos para constituir la interdisciplina son:

- la desconfianza hacia otras especialidades
- las tradiciones dentro de cada especialidad
- el temor a la invasión del propio campo disciplinar
- la ortodoxia disciplinar y el temor a las «desviaciones» respecto a las teorías y prácticas
- las jerarquías o el prestigio obtenidos por los conocimientos disciplinares
- las rivalidades y prejuicios entre profesionales
- la marginación y exclusión de los disidentes
- la descalificación de teorías y prácticas que se apartan de las oficiales
- las diferentes expectativas, objetivos y metas grupales
- los beneficios económicos
- las jerarquías institucionales
- falta de apoyo institucional
- carencia de recursos y/o de espacio físico
- políticas economicistas

Cuadro 4: Obstáculos para constituir la interdisciplina

Factores que facilitan la interdisciplina:

- ateneos conjuntos
- docencia en equipo
- tiempo y espacio para compartir
- liderazgo participativo
- intervención en trabajo comunitario
- apoyo institucional
- flexibilidad de los diferentes integrantes

Cuadro 5: Factores que facilitan la interdisciplina

FORMACIÓN UNIVERSITARIA E INTERDISICPLINA

Las Universidades, han sido organizaciones de carácter multidisciplinario, es decir: sus Facultades y Escuelas ofrecen en un espacio definido albergando a todas o casi todas las disciplinas científicas, literarias, filosóficas, artísticas. Sin embargo, contrasta con esta pluralidad la pobre o inexistente relación o interacción. Su proximidad física, puede estar al mismo tiempo acompañada de indiferencia por las demás disciplinas, incluso las que comparten un mismo espacio físico, lo que conlleva a una división y al aislamiento.

En una misma Facultad, se pueden ofrecer varias disciplinas organizadas en departamentos sin ninguna relación entre ellas, esto es lo que se conoce por multidisciplina y se refiere a cantidad y no a la interacción entre ellas.

Para que exista interdisciplina, es necesario que se produzca una interacción y transformación recíproca de unas disciplinas a otras, con relación a este o aquel sujeto-objeto complejo. Esto promueve confluencias de unos conocimientos disciplinarios con otros, para abordar un problema común.

La creciente importancia del conocimiento interdisciplinario, responde a la necesidad real experimentada en el desarrollo de la ciencia, de establecer, entre las ramas de un saber que no cesa de ramificarse y de especializarse, los intercambios indispensables para su vitalidad.

En el actual proceso de generación del conocimiento, es conveniente especializarse en principio, de modo que cada quien pueda adquirir una profesionalización efectiva, en un determinado ámbito, pero esta especialización debe desarrollarse como un sistema abierto en relación con otros conjuntos disciplinarios.

A modo de ejemplo, los conocimientos fragmentados en las diversas disciplinas que se ocupan de niños y adolescentes resultan insuficientes ante problemáticas familiares, escolares, laborales, sociales crecientemente complejas y polidimensionales. Es urgente que volvamos visibles y audibles las complejidades, la irrupción de lo inesperado, lo turbulento, la diversidad incesante en lo humano, lo social, lo cultural, lo familiar, lo subjetivo. Esta articulación sitúa los conocimientos en su contexto. Admite en todo momento la complejidad en la diversidad, la incertidum-

bre, la novedad, la singularidad de los fenómenos y los problemas, y el necesario intercambio interdisciplinario.

El nuevo espíritu científico debe ser, inter, multi o transdisciplinario. La complejidad relaciona los componentes diversos que constituyen al ser humano y su problemática (lo biológico, psicológico, cultural, económico, pedagógico, político, sociológico, histórico) y reflexiona sobre la interdependencia entre las partes y el todo.

Cada disciplina, delimita un campo de conocimientos sistematizados mediante una lógica específica. Tiene un objeto de estudio, marcos conceptuales, métodos y procedimientos específicos. Divide y especializa el conocimiento y el campo de trabajo. Tiende a la autonomía, por la delimitación de fronteras, del lenguaje, de las técnicas que elabora o utiliza y de las teorías propias. La realidad abordada por una disciplina, se reduce así a dimensiones manipulables, que permiten operar sobre algunos aspectos de los fenómenos con relativa facilidad, eludiendo lo que no entra en sus propios esquemas.

Las disciplinas, circunscriben dominios de competencia, sin los cuales el conocimiento sería imposible de aprehender. Sin embargo, implican el riesgo de la hiperespecialización del profesional y de la «cosificación» del objeto estudiado, al olvidar que este objeto ha sido construido racionalmente. La frontera disciplinaria y sus conceptos propios aíslan la disciplina en relación con las otras y con los problemas que enlazan las disciplinas.

El espíritu hiperdisciplinario se convierte en espíritu de propietario o «patrón» (en su sentido de adueñarse del pensamiento, y de regla según la cual pensar) que prohíbe toda incursión «extranjera» a su parcela de saber. La fragmentación disciplinar permite mayor precisión investigativa, pero reduce la importancia de las cuestiones estudiadas.

El aislamiento disciplinar y los «guetos» teóricos pueden llevar a un pensamiento dogmático.

Sin embargo, la historia de las ciencias, no es sólo la de la constitución de las disciplinas. Incluye las rupturas de sus fronteras, la circulación de conceptos, la formación de disciplinas híbridas que terminan por ser autónomas, la formación de agrupamientos interdisciplinarios. Es la historia de las inter-pluri-disciplinas.

Son innumerables las migraciones de ideas, las uniones y transformaciones teóricas, que pueden rastrearse en una teoría o en el desarrollo de ideas de un solo pensador, así como en los intercambios disciplinarios.

DISCIPLINAS INTERDISCIPLINARIAS

Sus conocimientos se transversalizan con otras disciplinas: la Pedagogía, la Medicina, la Sociología.

En la actualidad, incorporan aportes de la Antropología, la Ética, la Economía, etc. Reconocen la intervención transversal de lo cultural y lo histórico en su campo de trabajo, revisando y desconstruyendo los supuestos sobre el sujeto, la construcción del sentido, la interpretación y producción del conocimiento, su transmisión educativa, el imaginario social y personal, el lugar del deseo y de los afectos en las relaciones intersubjetivas, los temas socioculturales, económicos, históricos, que se entrecruzan en los sujetos y en sus problemáticas psicológicas, socioculturales, educativas.

Estas disciplinas muestran rasgos de cientificidad posmoderna. En sus áreas de conocimiento y de trabajo existen sistemas de intrínseca complejidad, que incluyen la imprevisibilidad como componente ineludible: el funcionamiento psíquico del ser humano, sus dimensiones imaginarias y creativas, sus aprendizajes y conocimientos, sus convivencias y conflictos psicosociales, el entramado de las relaciones entre individuo, sociedad y cultura donde emergen los sentidos múltiples de la vida psíquica y social, de sus malestares y sufrimientos individuales, familiares, institucionales, sociales.

La Psicopedagogía, las Ciencias de la Educación y la Psicología presentan algunas características atribuidas a la ciencia actual según Prigogine (1983):

- Describen una diversidad fragmentada, rica, con potenciales sorpresas e interminables imprevistos teóricos y prácticos
- Estudian las génesis y los cambios, las evoluciones y las crisis.
- Consideran las teorías y la ciencia como producto de seres inscriptos en el mundo y en las realidades que exploran, como parte integrante de la cultura en que se desarrollan.
- Estudian cuestiones desestimadas por la ciencia clásica (las relaciones humanas, su variabilidad y originalidad, la singularidad de los sujetos, los procesos de enseñanza, los acontecimientos cotidianos, etc.).

Son interdisciplinarias, en cuanto muchos de sus interrogantes atraviesan otros campos del conocimiento y desbordan los territorios supuestamente específicos, falsamente planteados como infranqueables.

EL AVANCE DE LA INTERDISCIPLINA

Ante la hiperespecialización desarrollada en el siglo XX, surge actualmente la tendencia contraria a una mayor interconexión de conocimientos. La complejidad de los fenómenos físicos y humanos exige perspectivas múltiples para no deformar el conocimiento y para enriquecer el pensamiento. La interdisciplina avanza en respuesta al cambio, la imprevisibilidad, la complejización del mundo moderno y posmoderno.

En el origen de la interdisciplina aparecieron concepciones teóricas abarcativas, como la teoría general de los sistemas o el estructuralismo y disciplinas como la dialéctica o la estrategia, que es «el arte de decidir en lo incierto», originariamente aplicado a las actividades bélicas.

Para trabajar interdisciplinariamente, es necesario hacerlo en equipo, elaborando una «lógica de la complejidad» que incorpore el desorden, la paradoja, lo heterogéneo, la diversidad. Que analice cómo se producen las interrelaciones, admitiendo lo aleatorio e incierto, la ambigüedad, la complementación de las nociones de orden y desorden.

LOS PROFESIONALES DE LA SALUD Y LAS PRÁCTICAS PREVENTIVAS

Si bien se escucha en forma cotidiana el valor de la promoción y la prevención, su ejercicio se ubica en un segundo plano en la formación de la mayoría de los profesionales de la salud, dado que los sistemas privilegian la mirada hacia la enfermedad.

Un profesional que considere la complejidad de las situaciones humanas y que registre lo que le sucede a la persona que consulta, deberá estar atento a la multiplicidad de variables que circulan en el encuentro, lo cual le permitirá observar la situación de vida de su paciente y anticipar, a partir de la detección de posibles desequilibrios, situaciones promotoras de salud o enfermedad.

Para una praxis preventiva se deben tener en cuenta, los factores físicos y emocionales de los profesionales, dentro del contexto social e institucional donde se desarrollan las prácticas.

Consideramos que una actitud preventiva puede estar presente desde el primer encuentro, momento en que se organiza el particular y complejo vínculo profesional-usuario-equipo-familia-institución. Donde tiene lugar el vínculo cargado de afectos que circulan mudos entre sus protagonistas y que pueden operar como obstáculo de la tarea ocasionando conflictos que deriven en conductas iatrogénicas.

Esta conceptualización de las prácticas preventivas, va más allá de la concepción tradicional. Aquí tendrán lugar los paradigmas de complejidad, incertidumbre y caos, constituyendo un marco conceptual pertinente para diagnosticar las problemáticas actuales y la importancia de acciones preventivas en salud para resguardar a la población de situaciones de patologización severa.

DE LA INTERDISICPLINA A LO TRANSDISCIPLINARIO

Desde las diversas posturas teóricas que abordan lo interdisciplinario, están aquellas que incorporan la transdisciplina como una instancia o escalón superador de la interdisciplina, una etapa del desarrollo del conocimiento en la que se borrarían las barreras disciplinarias para lograr la construcción de un saber mega-explicativo.

Un ejemplo de ello lo puede constituir la metáfora explicativa de la orquesta sinfónica, en la que cada instrumento tiene su especificidad, su técnica y sus ensayos particulares. Si llegamos antes de que el concierto comience, oiremos una polifonía inarmónica. Sin embargo, cuando la sinfonía comienza, es una. Un solo producto que, no obstante, contiene la diversidad de sonidos de cada instrumento de una manera que no se explica por simple adición. Si reemplazáramos los instrumentos por las disciplinas (salvando las diferencias existentes entre ambas), esa única sinfonía, esa unidad que desaparecerá apenas termine la ejecución, sería lo transdisciplinario.

Este momento transdisciplinario, llevado al terreno de la ciencia, sería, por ejemplo, el producto de una investigación referida a un problema definido conceptualmente de manera interdisciplinaria o la estrategia que se propone un equipo asistencial frente a una situación específica. Es una situación en construcción continua, no un estado. La tensión entre diferenciación e integración no se resuelve nunca de manera acabada y reaparece frente a cada problema a abordar.

La coordinación de un equipo interdisciplinario es una función decisiva, el coordinador del equipo, debe poder situarse como facilitador y generador de los dispositivos necesarios para la producción del marco común entre disciplinas. Generar los espacios para la contrastación de los discursos. Al igual que el director de la orquesta, es el único miembro que no tiene en sus manos un instrumento sino un indicador.

ALGUNAS CONCLUSIONES

Vivimos en un mundo interconectado a niveles hasta hace poco inimaginables. La globalización acentúa la diversidad y la desigualdad. El mundo es hoy un sistema interdependiente donde se hace imprescindible considerar al mismo tiempo la diversidad y la interconexión de los problemas que se plantean en las profesiones de la salud.

La fragmentación de los conocimientos se ha vinculado históricamente a la fragmentación del trabajo. Las ciencias dividieron el conocimiento, y con ello sobrevino la superespecialización y la fragmentación del saber.

El origen histórico de la idea de la interdisciplina se rastrea dentro del ámbito universitario hacia el comienzo de la década de los 70 donde surge como forma de resolver ciertos problemas práctico-concretos, y de enfrentarse a los problemas cada vez más complicados de la sociedad.

A nivel de la práctica, frente a los problemas multifacéticos de la sociedad actual, lo interdisciplinario aparece como una necesidad evidente y prometedora y representa el camino más adecuado para avanzar sobre realidades que desbordan ampliamente las posibilidades de ser resueltas desde el campo de disciplinas autónomas.

La Universidad no trabaja para el presente inmediato. La formación del estudiante universitario, requiere de un largo y arduo proceso de años, en un período de vitales transformaciones que tienen lugar en los jóvenes. Donde los resultados se podrán apreciar en un futuro. Así pues, debe esforzarse por prever y responder a estas necesidades futuras. Y para esto, es necesario comenzar por definir lo más claramente posible, los objetivos y las condiciones de su desarrollo, en el seno de una sociedad en permanente cambio.

La introducción y desarrollo de la interdisciplinariedad como factor de transformación, es una tendencia clara que necesita asumir el sistema universitario, de grado y postgrado y que se enfrenta a numerosos problemas de no fácil solución. Nos encontramos en una etapa de transición.

Para que la Universidad sea una institución estratégica, que aporte al crecimiento económico, al desarrollo cultural y al bienestar social del país y no sólo transmita conocimientos, métodos y procedimientos que pronto quedarán obsoletos por los avances científicos y tecnológicos; la construcción de proyectos conjuntos, debe constituirse en la actividad central del proceso educativo.

La formación de hombres y mujeres críticos e innovadores, capaces de transformar el entorno en el que viven, puede ser posible. Una vía, pensamos puede ser la creación de proyectos interdisciplinarios, en el que puedan interactuar estudiantes y docentes, en un sistema universitario móvil, de cara a la realidad de nuestro tiempo.

BIBLIOGRAFÍA:

Ander Egg, E. (1988). *Trabajo social e interdisciplinariedad*. Buenos Aires: Humanitas.

Apostel, L. (1982). *Interdisciplinariedad en ciencias humanas*. Madrid: Tecnos-UNESCO.

Arébalo, G. et al. (2001). C*urso de capacitación a distancia en ginecología infanto-juvenil. Nivel II*. Buenos Aires: Sociedad Argentina de Ginecología.

Beker, E. (2000). Los profesionales de la salud su integración en equipos interdisciplinarios. En *Claves*.

Bertalanffy, L.. Von (1992). *Teoría general de los sistemas.* Buenos Aires: FCE, (tercera reimpresión).

Calvo, S. García, S. y Uriarte, A. (1999) El porqué de una atención diferente. En *Curso de Postgrado en Ginecología infanto-juvenil.* Buenos Aires.

García, R. (2000). *El conocimiento en construcción. De las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de sistemas complejos*. Barcelona: Gedisa.

Guevara, C. (2001). *Disciplina e interdisciplina en las artes*. UNAM.

Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma, reformar el pensamiento. Bases para una reforma educativa.* Buenos Aires: Nueva Visión.

Morin, E. (2000). *Introducción al pensamiento complejo.* Barcelona: Gedisa.

Müller, M. «La interdisciplina», conferencia en Colegio de Psicopedagogos de San Juan.

Müller, M. (1999) Balance y perspectivas de la Psicopedagogía en la bisagra del milenio, En *Aprendizaje Hoy*, nº 44.

Prigogine, I. y Stengers, I. (1983). *La nueva alianza. Metamorfosis de la ciencia.* Madrid: Alianza.

Stolkiner, A. (1999) La Interdisciplina: entre la epistemología y las prácticas. En *Campo Psi.*

Torres, J. (1998). *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado.* Madrid: Morata.

Tuzzo, R. et al. (2000). *Conceptos básicos de psicología*. Montevideo: Oficina del Libro-AEM.

RESUMEN:

La interdisciplina, supone un trabajo a realizar en base a disciplinas ya establecidas donde no se pretenden obviar las mutuas diferencias de objeto y método, ya que pensar en interdisciplina es posible si existen disciplinas a poner en contacto, pero si no se les deja constituirse o por el contrario, se pasa a intentar una rápida mezcla, ni siquiera habremos llegado a lo disciplinario.

El presente trabajo plantea una serie de interrogantes y cuestionamientos en relación a esta temática.

Busca destacar la importancia de la interdisciplina en el abordaje actual de la salud mental de diferentes poblaciones en primer y segundo nivel de atención.

Y pretende, proporcionar a los jóvenes profesionales de la salud y la educación, herramientas que le posibiliten prepararse para su incorporación a equipos interdisciplinarios de trabajo

PALABRAS CLAVE:

Interdisciplina, salud, educación, sistemas complejos.

ABSTRACT:

The inter-discipline, supposes a work to carry out based on disciplines already established where they are not sought to obviate the mutual object and method differences, because to think about inter-discipline is possible if disciplines exist to put in contact, but if they are not allowed to be constituted or on the contrary, it starts to attempt a quick mixture, we will not even have arrived to the disciplinary approach.

The present work outlines a series of queries and questions in relation to this issue.

It looks for to highlight the importance of the inter-discipline in the current way of work in mental health with various populations in first and second level of attention.

And it seeks, to provide to the professional youths of the health and the education, tools that facilitate them to get ready for their incorporation to interdisciplinary teams of work.

KEY WORDS:

Inter-discipline, health, education, complex systems.

DATOS DE LA AUTORA:

Rosario Tuzzo es psicóloga, postgrado en ginecología de la infancia y la adolescencia, postgrado en educación a distancia.

Es profesora adjunta de la Licenciatura de Psicomotricidad y Coordinadora del Área Psicología de la Escuela Universitaria de Tecnología Médica de la Facultad de Medicina de la Universidad de la República Montevideo- Uruguay.

Es coordinadora para los cursos de grado de Salud Mental del Instituto Nacional de Enfermería de la Universidad de la República Montevideo- Uruguay

REVISTA IBEROAMERICANA DE PSICOMOTRICIDAD Y TÉCNICAS CORPORALES

La relación mente-cuerpo en el desarrollo del niño: entre realidades, fantasías y vivencias psicomotoras[1]

The relationship mind-body in the child's development: among realities, fantasies and psychomotor experiences

Marco Urago

Mi conferencia de hoy se basa en reflexiones propias, algunas de las cuales ya han sido publicadas algún tiempo atrás, nacidas del encuentro, a través de los años, con mis pequeños pacientes.

Hoy se han agregado otras, que están acompañadas de un poco más de experiencia y, lamentablemente, también de unos pocos kilos de más.

Se las expongo, esperando que con su ayuda, este mundo tan complejo con el que elegimos encontrarnos en nuestro quehacer cotidiano, es decir «el niño», pueda hacerse más inteligible.

Mi conferencia de hoy estará centrada en la relación que se establece en el tiempo entre la mente y el cuerpo de un niño.

Aquello que se instituirá entre estas dos entidades, es decir las relaciones positivas o las dificultades que se desprenderán, constituirá la parte más importante de la estructura de personalidad del niño.

Mente y cuerpo, en efecto, encontrarán en el tiempo tanto su propia «historia natural» (resultado de la filogénesis y de la ontogénesis), como las *intervenciones externas* producidas por el ambiente y, mediante esta continua relación, se determinará la persona en su totalidad.

Siguiendo este hilo lógico se introduce un pensamiento según el cual la imprevisibilidad del individuo se encuentra justamente en el enorme número de variables presentes en el tiempo de la historia de un niño.

Sin la presencia de un bagaje genéticamente determinado (tanto en lo concerniente al hardware como al software) no existe posibilidad de una correcta interacción con el ambiente; del mismo modo, sin un ambiente significativo en términos de propuestas, no hay interacción adecuada.

[1] Conferencia dictada en las Jornadas de Psicomotricidad celebradas con ocasión de la celebración de los 25 años de Formación Universitaria en Psicomotricidad, en la Escuela Universitaria de Tecnología Médica de la Facultad de Medicina de la Universidad de la República, en Montevideo, el 14 de noviembre de 2003.

Pero no basta; si bien la historia de un niño puede ser contada como el encuentro entre estas entidades, no puede leerse mediante un mecanismo anclado en el concepto de «presencia-ausencia», sino a través de la integración de otros numerosos *agentes reguladores.*

Entre éstos, los más significativos son aquellos relacionados con el concepto de «tiempo» y de «espacio».

Sin embargo, en este caso, ¿de qué «tiempo» y de qué «espacio» estamos hablando?

Éste último, el espacio, será el de la infinidad de relaciones posibles entre el niño y el mundo externo, entre el niño y su propio mundo interno y continuamente se va llenando y coloreando en la superposición y el entrelazamiento constante de los pensamientos.

Material éste, que podrá o no, estar a disposición del Yo consciente.

En este proceso, la calidad de las propias relaciones, será el factor determinante, y la cantidad, sólo el atributo minoritario.

Además el «tiempo», se define como un ulterior contenedor-regulador en el cual debe acontecer el encuentro entre las competencias genéticas y el ambiente.

Por ejemplo, es necesario que una serie de elementos (patrones motores, competencias cognitivas) genéticamente específicos de la especie humana para cierta edad del niño, se encuentren con las «ocasiones» ofrecidas por el ambiente con la finalidad de modificar tanto las características del individuo como sus relaciones con el mundo que lo rodea.

Si el encuentro no ocurre por causas externas (problemáticas relacionadas con el ambiente) o por imposibilidades internas (mal funcionamiento del hardware, o mal funcionamiento de software específicos) observamos que el individuo se ve afectado, mostrando los signos de su malestar.

Lo mismo sucede si, en presencia de cierta ventana temporal, el encuentro entre competencias genéticamente programadas y ambiente, no conduce a un nuevo equilibrio.

Parece entonces, que la semántica de las competencias está sometida a reglas específicas de los seres humanos: a) hardware íntegro, b) ambiente cualitativamente estimulante, y c) Oportunidad temporal (tiempos regulados en el encuentro entre las reglas a y b).

Así resultaría que si una ventana temporal específica se cierra sin que se haya verificado la nueva regulación entre las reglas a y b, no hay posibilidad de recuperación en la ventana temporal sucesiva. El resultado será un niño que ha perdido una ocasión de cambio.

Este niño, entonces, no se configurará sólo en términos de «tener menos» (criterio cuantitativo), sino que, fundamentalmente se presentará en modo «diferente» (criterio cualitativo).

Quisiera intentar exponer mis reflexiones de manera más clara y para ello recurriré a Spitz y a su concepto de «organizadores primarios».

En su explicitación estos «programas» integran múltiples funciones: el cuerpo, las relaciones internas y externas, el tiempo, el espacio.

¿Qué representan en la historia de un niño?

De hecho son modificaciones del «recurso- cuerpo» que se vuelven explícitas en su significado cuando se encuentran con el ambiente (*competencias epigenéticas*).

Por ejemplo, es notorio que en los primeros dos meses de vida, el niño centra su atención en su propio cuerpo y en las sensaciones que del mismo se desprenden (hambre, sed, sentirse limpio o sucio); el ambiente que le rodea, la madre en primer lugar, se conectará con esta realidad utilizando momentos específicos (*time target*) con el fin de instaurar una relación; pero es la primera sonrisa (*organizador primario*) lo que modifica la calidad de la relación con el mundo externo.

Desde la primera vez que acontece, la madre, el padre, los abuelos, los amigos, estimularán mediante la sonrisa un salto de calidad de la relación.

Si bien Spitz describió con claridad que *la primera sonrisa no es relacional*, desafío a cualquiera, padre o madre, a permanecer indiferente ante la primera sonrisa de su hijo y a jurar sobre la Biblia, el Corán o cualquier otro libro sagrado, que en ese momento, el niño no lo está reconociendo, no lo está saludando y no está feliz de relacionarse exactamente con él.

Ésto no le sucede sólo a las personas «normales y corrientes», sino también a los grandes hombres.

En los años de mi especialización en Neuropsiquiatría Infantil en Florencia, tenía como profesor de Neurología del primer año de vida, al Profesor Adriano Milani Comparetti, uno de los «númenes tutelares» de la neurología infantil mundial.

En aquel semestre, justo mientras nos hablaba acerca de Spitz y sus estudios, fue abuelo.

Luego de algunos meses estaba totalmente claro que el pequeño nieto había invadido la mente, y el corazón, del anciano investigador; ante la primera sonrisa del pequeño anunció que su nieto no sólo sonreía sino que estaba feliz de hacerlo con el abuelo ya que lo había reconocido.

Un colega mío le recordó a Spitz, y Milani, cándidamente respondió que escribiría un artículo sobre este acontecimiento tan excepcional.

En la larga «historia» del desarrollo el «cuerpo» asume una importancia fundamental.

Siguiendo el hilo de mis reflexiones el *cuerpo* puede ser definido como un *recurso* a disposición del niño.

El análisis de algunas variables que una vez más son *el espacio y el tiempo*, son las que mejor ayudan a comprender el proceso en su totalidad.

Si queremos describir algunas características, podríamos decir que *el cuerpo*:

a) *Tiene características espaciales definidas de naturaleza estática* ya que ocupa un espacio;

b) *Tiene también características espaciales definidas de naturaleza dinámica:* en efecto, es capaz de moverse en el espacio;

c) *Y finalmente, es capaz de modificar tanto las:*

- características de naturaleza estática: a través de cambios de la *postura*, y del *tono*, como
- aquéllas de naturaleza dinámica: a través de modificaciones de la *velocidad*, o de la *armonía*.

Todas las características espaciales que describimos antes, son modificadas por la función «tiempo».

Quisiera pasar ahora a algunas reflexiones sobre el concepto de «mente».

Cuando pienso en la mente de un niño, se me representa la idea de un «contenedor» (y aquí cito a Bion) con algunas «cualidades particulares».

Revertiría, por lo tanto, las reglas naturales y le otorgaría al *cuerpo* un atributo mental definiéndolo como un *recurso* virtual; a la *mente*, en cambio, le daría una interpretación de *objeto* real.

A la definición del primero se llega a través de la utilización de características físicas: espacio, velocidad, tiempo; a la definición del segundo, recurriendo a la presencia de «cualidades particulares» que se vinculan, en cambio, con características abstractas.

¿Cuáles?

Y bien, si pienso en un *contenedor* se me ocurre en primer lugar un «archivo», es decir un lugar en el cual las ideas puedan ser contenidas, catalogadas y puestas a disposición.

Resultaría así una definición estática de la mente en la cual las reglas predeterminadas gobernarían el sistema; como ejemplo quisiera citar un programa informático del tipo Word o Excel en el que, luego de definidas las reglas de archivado: fecha, autor, argumento, etc., la búsqueda de un archivo se realiza rápidamente.

En cambio, las «cualidades particulares» a las que me refiero (y entre las cuales recordamos la capacidad de modificar el contenido de los pensamientos, de olvidar, de hacer inferencias y de mentir) dan a la mente una característica dinámica.

Seguramente también estas «cualidades particulares» se mueven en el interior de un sistema de reglas, o de varios sistemas, pero contrariamente a las lógicas estrictamente freudianas, pienso que no son funcionales sólo a las necesidades individuales, sino que están también ligadas a sistemas más amplios y complejos, que interactúan entre sí.

Pienso que la lucha que subyace al ser de un modo y no de otro, no sucede sólo entre el Ello, el Yo y el Superyó, sino que involucra también reglas ligadas a grupos, cada vez más extensos.

La semántica de este alfabeto cambia en el transcurso del tiempo relacionándose directamente con el número de los *input* con los que se encuentra.

Aquí quisiera plantear una pregunta.

¿Qué sucede la primera vez en que la mente se encuentra con el cuerpo?

Quisiera aludir aquí a un autor, psicoanalista inglés, para mí muy querido: Bion. Él afirma que el niño, al nacer, posee ya el concepto de pecho, y que el mismo está ligado a lo que le fue transmitido por la filogénesis; prácticamente por el resultado de las modificaciones que, en el tiempo, han hecho diferente su ADN.

Este concepto «a priori» deviene luego una idea consciente en el momento en que el pequeño realiza/vivencia la sensación de falta o ausencia.

En otras palabras el niño realiza/vivencia la existencia de una parte del cuerpo, y percibe para qué le sirve, sólo quando la conecta con una experiencia frustrante: pienso por ejemplo en la experiencia de sentir hambre y en la satisfacción (experiencia placentera) de ser amamantado.

Siguiendo el mismo hilo lógico pienso que el niño nace sabiendo «a priori» que tiene un cuerpo, pero la mente encuentra el concepto de cuerpo cuando lo conecta con una frustración a él ligada.

Ampliaría el concepto de frustración pensando en la percepción de la experiencia de «no ser capaz de» que se desarrolla a medida que el pequeño sale de la fase autista normal y se encuentra con su propia no-omnipotencia.

Nace así un encuentro continuo, un intercambio entre las dos sensaciones: frustración y satisfacción, que permiten, determinando sistemáticamente un desorden, la búsqueda de un nuevo orden.

Hasta ahora no mencioné el término «desarrollo» del niño. En efecto, en más de un lugar, este concepto se pone en discusión.

Yo vería en cambio las modificaciones del niño como un continuo mezclarse de las cartas, en el cual, a través de continuas experiencias de *separación-individuación y frustración-satisfacción,* el *cambio* se vuelve el eje, la ruta, en el camino de la vida.

De este modo, quisiera vincular de manera cada vez más estrecha, la presencia de nuevos patrones motores a las experiencias de la mente.

En otras palabras, ¿cómo hace un niño para saber, para ser consciente, de que puede caminar?

Todos nosotros sabemos que la competencia para caminar está determinada genéticamente en forma exclusiva: no aprendemos a caminar por ensayo y error, así como los pájaros no aprenden a volar de este modo, si no tendríamos un número muy limitado de pájaros en nuestro planeta.

Y bien, pienso que de las continuas frustraciones que derivan del «querer y no poder» ligadas al placer de «haberlo logrado», nacen las experiencias conectadas con el cuerpo y con la conciencia de poseer conscientemente ese patrón motor.

En otras palabras un patrón motor genéticamente programado y que aún no ha emergido se vuelve disponible para el yo consciente, en el encuentro entre la frustración de una experiencia motora conectada a un requerimiento de la mente («*hace poco aprendí a estar sentado y quisiera ir a buscar aquel juguete*») y la satisfacción de alcanzarlo gateando.

A medida que el niño crece, conoce su propio cuerpo y experimenta el placer de utilizarlo, así como, a raíz de experiencias negativas conoce experiencias de frustración ligadas al cuerpo mismo.

Cuerpo y pensamientos establecen una relación cada vez más intensa, primero a través de conexiones simples, luego, a través de mecanismos complejos.

Si por un lado, entonces, la frustración representa el resorte de nuevas experimentaciones, la misma puede representar el empuje hacia un abismo profundo si no se correlaciona con la capacidad de superarla.

Una vez más, las experiencias del ambiente y las capacidades del individuo se juntan para determinar la historia de cada niño.

Si plantamos en la tierra la semilla de un árbol, luego lo asistiremos en su crecimiento hacia un pequeño arbusto; en este primer período de su vida es necesario protegerlo de la intemperie ya que, aún teniendo en sí las características de un árbol fuerte, aún no lo es y una helada, una tormenta, una granizada puede causarle la muerte.

Así el niño, que tiene todas las características para volverse fuerte, sabio y sereno, si se ve expuesto a una situación de *stress*, a una frustración demasiado fuerte, no estará en condiciones de soportarla y elegirá un camino que lo llevará al aislamiento, a la parálisis del cambio, a la patología neuropsíquica (de nuevo Bion).

Al principio el niño utiliza su cuerpo como fuente de placer para sí cuando aprende a experimentar las sensaciones aferentes: succionar, tocar, aferrar, acariciar, etc.

Sólo después aprenderá a conocer el placer que produce en el otro cuando lo toca, lo acaricia; así como el dolor para sí mismo, si se daña y luego si daña a otros.

La mente podrá hasta fantasear un nuevo cuerpo mediante mecanismos mentales conscientes o sufrir por la falta de elaboración de trozos fragmentados de pensamientos.

Hasta hace algunos años, hablando del «cuerpo», el mismo se caracterizaba sobre todo en función del concepto de «presencia espacial concreta».

Hoy no es ya así; en efecto, el concepto de «cuerpo» está sometido a una serie de modificaciones en el imaginario colectivo, tendiente a hacer que disminuya la importancia, o que desaparezca por completo, la idea de la corporeidad física.

El concepto de «virtual», en efecto, más que caracterizarse en términos de «presencia diferente» (pero que de todos modos es aún «presencia»), se está caracterizando cada vez más, como «ausencia» física.

Hoy día existe mayor dificultad en enfrentar la relación utilizando el cuerpo; al respecto recurre a mi mente lo dicho por R. Misés acerca del hecho de que todos en la actualidad sabemos cómo *no* tener hijos (anticonceptivos, preservativos, espiral, etc.) pero escasamente enseñamos a nuestros jóvenes sobre cómo sostener a un bebé, cómo mimarlo, cómo darle de comer.

Antes, cuando en una casa había muchos hijos, la hermana mayor aprendía de la madre y ciertos mecanismos pasaban luego de hermana a hermana. ¡Cuántas veces me encuentro hoy con madres que tienen dificultad para abrazar a un niño, o para mimarlo cuando llora!

Y bien, tengo que contarles que en Italia hay algunas locuras emergentes que tienen que ver con los teléfonos celulares y con Internet.

Ambos instrumentos representan una nueva fuente de comunicación; gracias al celular, por ejemplo, he mejorado la relación con mi esposa: ya que no la puedo ver «en vivo» a menudo, le telefoneo compensando así con la voz, la ausencia del cuerpo.

Y ahora no solo la escucho, sino que también puedo verla a través de una cámara: ¡está viva, cerca de mí, pero sin cuerpo!

En los jóvenes adolescentes italianos, no sé en Uruguay, el celular, con el pretexto de que «cuesta demasiado» es utilizado sin llegar a hablar con el interlocutor, del modo siguiente: un timbre de llamada=un saludo, dos timbres=estoy pensando en ti.

A veces se desata a ritmo sostenido una serie de llamadas telefónicas, siempre representadas por ritmos de timbres, que dentro de un grupo coinciden con mensajes predeterminados. No sólo «no te veo» sino que, dentro de poco, «no te hablo» tampoco.

Luego está Internet, con todos los «chat» (Netmeeting, Messenger, etc.) que deviene otro modo diferente de relacionarse.

También en este caso el cuerpo desaparece y, cuando los mensajes escritos, perdón, digitados en el teclado, no alcanzan... están las caricaturas, las máscaras, y el juego de la ausencia... está hecho.

No había pensado en esta locura colectiva hasta que un amigo mío que vive a cinco cuadras de mi casa, decidió abrir una casilla de correo electrónico. Fue así que comenzamos a enviarnos algún mensaje.

Pero dejamos de hacerlo en seguida, cuando me di cuenta que mientras leía tenía que imaginarlo allí, frente a mí, de otro modo ese mensaje se volvía sólo una secuencia estéril de letras que cualquiera habría podido enviarme.

Bajé, tomé mi bicicleta y fui hasta su casa.

También con mi amigo Pedro Pablo Berruezo sucedió lo mismo; primero nos telefoneábamos, y tenía el placer de escuchar su voz; claro, que como los costos eran altos, no nos hablábamos muy seguido. Ahora nos comunicamos a través del e-mail; nos decimos seguramente más cosas, pero no escucho su voz, y la sensación que experimento no es la misma.

En realidad no sé decirles si todo esto nos llevará a un mundo mejor, y no pertenezco a aquellos que, por miedo a lo desconocido, permanecen ligados en forma forzada a lo que más los reasegura; pero tenemos que prepararnos, quizás acostumbrarnos, al mundo que cambia rápidamente y en el cual las reglas cambian seguramente más rápido de lo que quisiéramos.

Con el pasar del tiempo la mente aprende del cuerpo cada vez más cosas y sobre todo aprende que a través del mismo es posible entrar en relación con el mundo.

En otras palabras, la mente aprenderá a transformar el *acto motor* (privado de implicación relacional), en *gesto* (o acto psicomotor) y todo esto se conecta, en la normalidad, con el concepto *de placer-displacer*.

En los primeros años de vida no hay experimentación de la mente que no esté acompañada por el cuerpo; esto representa un patrimonio imprescindible para la estructuración de la personalidad de un niño.

Cualquier experiencia significativa en los primeros años de vida se estructura como experiencia corporal; si tomamos en consideración las experiencias de separación individuación (por ejemplo la primera deambulación), observamos cómo el cuerpo, también en este acontecimiento, se configura como elemento esencial.

Efectivamente el niño, mientras explora el ambiente, recibe de él sensaciones que elabora y que se vuelven experiencias disponibles para la mente.

Ésta, gracias a aquellas «cualidades particulares» de las que hablaba antes, las pone a disposición del yo consciente.

¿Qué hará este último con las mismas, cómo las utilizará, cuándo y por qué las olvidará? Todo esto concierne a la historia de ese individuo.

Hay personas que aún colmadas de experiencias positivas no las *podrán* usar, en algunos casos no las *querrán* usar.

Otros, en cambio, *si bien pobres de experiencias positivas*, las exaltarán y las harán bastar para una vida suficientemente serena.

Pero volvamos al niño que mediante la frustración, exalta su necesidad de superarla, a través del acto corporal.

Cuando es más grande comienza la experimentación en el grupo de pares; a través del juego de grupo, experimenta en los hechos, el concepto del *compartir empático* de las emociones.

Se aprende (o debería aprenderse o, mejor aún, *se debería ayudar a aprender*) cómo la frustración, a veces, es una experiencia compartida y por lo menos en parte compartible; por lo tanto, si es demasiado fuerte, puede superarse juntos para gozar ya no en soledad sino en grupo.

Este pasaje es muy importante, ya que prepara para una adolescencia sana y una adultez serena.

Hemos introducido, de hecho, un pasaje sucesivo en mi conferencia, que concierne a la pregunta sobre cómo la mente modifica la relación con el cuerpo con el transcurso del tiempo.

Y bien, aunque por un lado el niño aprende a realizar mejores *performances* utilizando su propio «recurso-cuerpo», por otro lado, a través de las «cualidades particulares» de su propia mente, aprende y vivencia el uso relacional del mismo.

En este proceso no hay un punto de llegada, un límite, que no se pueda sortear; la experimentación es perenne en la normalidad.

El cuerpo es el verdadero «umbral» de la comunicación, constantemente ligado a los conceptos de *placer-displacer*.

En el tiempo, sin embargo, *el placer-displacer* encuentra también los caminos para hacerse explícito; esto ocurre prevalentemente, cuando el área cognitiva logra salir del espacio de la concreción (Piaget diría del pensamiento operatorio concreto),

demasiado ligado al aquí y ahora de la sensorialidad, y comienza el viaje en el área simbólica.

He aquí que aparece el placer ligado a la mente, desvinculado del cuerpo y de las emociones que de él derivan.

Resolver un problema de matemáticas, hacer un lindo dibujo, pintarlo, comprender conceptos filosóficos, o producir nuevos, son todos actos mentales que pueden ser investidos por las emociones ligadas al *placer-displacer*, sin que el cuerpo sea investido.

En realidad, para un niño, éste es un pasaje difícil, ya que la historia de las relaciones con el ambiente pesa de manera significativa sobre la modalidad de elección de la investidura.

Es una experiencia común de los maestros de la escuela primaria, observar cómo niños con dificultades en el uso relacional de su cuerpo, eligen investir en forma compensatoria, las actividades mentales, resultando ser los primeros de la clase pero presentando en contra, fuertes elementos de patología psicomotriz como tics o tartamudez o comportamientos inadaptados.

En otra oportunidad, espero, nos encontremos para hablar del cuerpo «enfermo» o mejor, «robado» y sobre qué significa «rehabilitación», pero hoy, creo haber ya abusado mucho de su paciencia.

Gracias por la atención que me han dedicado.

BIBLIOGRAFÍA:

Bion, W. R. (1980). *Aprendiendo de la experiencia*. Barcelona: Paidós.

Bion, W. R. (1982). *La tabla y la cesura.* Barcelona: Gedisa.

Bion, W. R. (1995). *Memorias del futuro.* Madrid: Julián Yébenes.

Bion, W. R. (1996). *Cogitaciones*. Valencia: Promolibro.

Bion, W. R. (1997). *El largo fin; Recordando todos mis pecados: escritos autobiográficos.* Valencia: Promolibro.

Bion, W. R. (2000). *Experiencias en grupos.* Barcelona: Paidós.

Misés, R. (1992). *Las patologías límites de la infancia.* Barcelona: Alas.

Piaget, J. (1990). *El nacimiento de la inteligencia en el niño.* Barcelona: Crítica.

Piaget, J. (1978). *El mecanismo del desarrollo mental.* Madrid: Editora Nacional

Piaget, J. (1989). *La psicología de la inteligencia.* Barcelona: Crítica.

Piaget, J. (1990). *Seis estudios de psicología.* Barcelona: Ariel.

Piaget, J. (2001). *La representación del mundo en el niño.* Madrid: Morata.

Piaget, J. (2002). *Psicología del niño.* Madrid: Morata.

Spitz, R. A. (1990). *El primer año de la vida del niño.* Madrid: Fondo de Cultura Económica de España.

Spitz, R. A. (2001). *No y sí: sobre la génesis de la comunicación humana.* Barcelona: Paidós.

RESUMEN:

Esta conferencia presenta los hitos del desarrollo como una combinación de factores genéticos y ambientales, en los que el tiempo y el espacio configuran la calidad de la evolución infantil. Al igual que ha cambiado la forma de entender el desarrollo, también han cambiado las formas de vivir y de relacionarse las personas. Es preciso que la mente se encuentre con el cuerpo a través de las experiencias psicomotoras, para que el cuerpo tenga presencia, para que el movimiento se convierta en gesto, para que el desarrollo se complete de forma adecuada y no patológica.

PALABRAS CLAVE:

Espacio, tiempo, patrones motores, competencias cognitivas, organizadores, ventanas temporales, cuerpo-recurso, cualidades particulares, separación, individuación, frustración, satisfacción, presencia, ausencia, acto motor, gesto.

ABSTRACT:

This conference presents the landmarks of the development as a combination of genetic and environmental factors, in which the time and the space configure the quality of the infantile evolution. The same as it has changed the form to understand the development, they have also changed the forms to live and of being related people. It is necessary that the mind meets the body through the psychomotor experiences, so the body gets presence, so the movement becomes expression, so the development is completed in an appropriate and not pathological way.

KEY WORDS:

Space, time, motor patterns, cognitive competences, organizers, temporary windows, body-resource, particular qualities, separation, individuation, frustration, satisfaction, witnesses, absence, motor act, expression.

DATOS DEL AUTOR:

Marco Urago es Médico especialista en Neurología y Psiquiatría de la Infancia y la Adolescencia y Psicoterapeuta. Trabajo como Director Médico Responsable de los Centros de Rehabilitación Neuropsicomotriz O.S.M.A.I.R.M., ubicados en varias provincias del sur de Italia.

Terapia psicomotriz: acerca de las transformaciones

Psychomotor therapy: about the transformations

Jeannette Podbielevich y Cristina Steineck

Reflexionaremos acerca de las transformaciones observadas en terapia psicomotriz.

Hemos elegido viñetas clínicas pensando que puedan ilustrar sobre la indisoluble relación entre cuerpo real, imagen inconsciente de sí y las transformaciones mutuas que se producen en el proceso terapéutico.

Los pacientes a los cuales nos vamos a referir consultan pues presentan fallas en su modo de ser, de hacer, de actuar y/o de representar. Serían fallas en el proceso de integración somatopsíquica de diversa entidad.

Disponen de un cuerpo suficientemente sano, integrado, que puede funcionar como poco confiable o eficaz para ellos. Esto se manifiesta en el tono muscular, en la postura, en el equilibrio y en la organización del gesto. Puede estar comprometida tanto la motricidad efectora como la de relación.

Vislumbramos cierta dificultad en la capacidad para permitir las transformaciones que conlleva el movimiento, los cambios posturales, la inmovilidad, la relajación.

Del punto de vista cognitivo, disponen de los instrumentos necesarios para hacer una adaptación inteligente a la realidad, si bien pueden presentar *décalages* en los diferentes dominios del pensamiento.

Procesos y adquisiciones que son inseparables del desarrollo afectivo.

A partir del abordaje psicomotor que se da en un espacio real, pensado para facilitar el despliegue del niño en acción, un espacio poblado de objetos reales, espacio terapéutico con ciertas reglas desde el inicio, observamos que nuestra intervención terapéutica nos lleva a una utilización diferente de ese espacio, de los objetos y también del encuadre de trabajo, según las características de cada paciente.

Vemos que habría niños en los que predominan actividades más vinculadas a lo motor y otros, en los que prevalecen las actividades intelectuales.

Teniendo en cuenta estas variaciones en nuestras intervenciones y en las actividades elegidas por nuestros pacientes, aun corriendo riesgos de esquematizar, haríamos tres grupos:

1) con los que promovemos más enfáticamente experiencias sensoriomotrices;

2) con los que nos descubrimos, nosotros, estimulando sus producciones imaginativas;

3) y otros, con los cuales el énfasis está puesto en actividades más cercanas al aprendizaje recurriendo a juegos de construcción-destrucción y a la ejercitación grafomotriz.

Quisiéramos reflexionar sobre si en aquellas instancias en que:

1) *Predomina la actividad sensoriomotriz.*

Cuando actuamos con y sobre el cuerpo real (en actividades de coordinación, de equilibrios-desequilibrios, etc.), el niño percibe diferentes sensaciones, se producen diferentes reacciones tónicas, surge la emoción, la cual acompaña estas vivencias integrándolas.

La presencia del otro mirando, hablando, reconociéndolo, le otorga sentido a esta integración.

Como corolario de estas intervenciones, habría una modificación de la imagen subjetiva de sí, así como una modificación del fondo tónico que permite un movimiento más fluido, ajustado.

El cuerpo adquiere un nuevo orden que se traduce en una mayor armonía de sus movimientos, así como cambios notorios en las representaciones de sí que se realizan.

En estas instancias el énfasis está puesto en la implicancia corporal del niño y del terapeuta que sostiene en la realidad estas experiencias.

2) *Predomina el estímulo del despliegue de la actividad imaginativa.*

Nuestra intervención está más al servicio del encadenamiento de imágenes que surgen, ordenando en el tiempo y en el espacio, enriqueciendo historia y escena.

Nos parece que, si bien accede al plano de la representación (dramatizando personajes, historias surgidas en la sesión), por momentos, la escenificación, el uso de los objetos y el despliegue en el espacio, se realiza de una forma que aún necesita del objeto real para esta representación, instancia que pivota entre fenómenos icónicos y el desarrollo del juego simbólico.

¿Por qué y a qué nos referimos?

Aún hay una implicancia corporal global del niño en estas dramatizaciones que necesitan del disfraz que contiene al personaje, de la construcción de la escena real, de un meterse dentro y apoderarse de la historia.

Nos preguntamos si estaríamos favoreciendo la fluidez en la interacción e integración de aspectos somáticos y psíquicos.

En estas instancias, la implicancia corporal del terapeuta es más distante, ayudando en la creación de la historia, en la puesta en escena. El sostén es más a nivel ideatorio que corporal.

3) *Predominan las actividades de construcción-destrucción.*

Si bien pueden ser éstas sustento para la dramatización del juego, se tienen en cuenta la realidad, las propiedades físicas del objeto, el espacio y la lógica racional aplicable para llevar a cabo dicha construcción.

Son actividades que nos aproximan a situaciones de aprendizaje.

Aún necesitan de la experimentación en un espacio tetradimensional en el encuentro con los objetos reales.

El niño tiene mayores posibilidades de análisis y planificación de la acción sobre el mundo y cada vez más puede pensar y actuar en forma independiente al terapeuta.

VIÑETAS CLÍNICAS

Federico

Consulta en psicomotricidad por indicación de su psicoterapeuta. Es un niño de siete años, delgado, enjuto, más bien hipertónico, desprolijo en su aspecto.

Tiene un nivel intelectual muy superior, por lo que lo han adelantado en su escolaridad, cursando tercer curso.

Si bien responde y resuelve muy rápido situaciones complejas planteadas en clase, no es así para resolver situaciones simples, cotidianas, en donde el vínculo con los otros está en juego.

Los padres lo describen como poco cariñoso, con rechazo al contacto personal.

Su cuerpo, diríamos que «falla como continente»: presentaba enuresis y actualmente episodios de encopresis. Sus hábitos y costumbres denotan cierto desajuste social.

Presenta dificultades en la coordinación motriz, en relación al espacio y a los otros. Por momentos la impulsividad desorganiza su postura y sus movimientos.

Sus ideas fluyen en forma vertiginosa invadiendo el pensamiento del otro. Es coprolálico y agresivo de palabra. Mientras puede mantener un interés intelectual, permanece en una postura aparentemente estable, pero se desestabiliza cuando irrumpen situaciones vinculares que lo «desacomodan». En estas circunstancias predomina en Federico el «estar echado», acostado, preferir la horizontalidad.

Al comienzo del tratamiento sólo pateaba o picaba una pelota. No exploraba ni experimentaba con el resto del material de la sala.

Al proponerle situaciones de distensión, aparecían distonías, no podía abandonar el control consciente de su cuerpo, situación que desencadenaba una gran ansiedad. Fue necesario, que la terapeuta lo contuviera, sosteniendo y manipulando su cuerpo, marcándole los límites corporales, acotándolo en el tiempo. La palabra fue acompañando a la acción dándole sentido a lo que él iba sintiendo en su cuerpo. En estas situaciones la terapeuta percibía un gran monto de angustia por lo que sintió necesario contenerlo con firmeza.

Al sentirse más confiado, estas reacciones fueron atenuándose, para luego, poco a poco, ir aceptando estas situaciones de distensión donde sin duda la atención está puesta sobre el cuerpo.

Aparecieron algunas actividades sensoriomotrices del tipo subir, trepar y caer. Éstas se hacían frente al espejo, la palabra de la terapeuta estaba al servicio de asegurarle la continuidad, asegurarle «que nada se rompía ni se perdía». En las caídas se producía, además, el encuentro con las colchonetas, así, la sensibilidad propioceptiva le devolvía información sobre todo su cuerpo, al igual que el espejo le aportaba información exteroceptiva por reflejo de su imagen.

Fue incorporando otros elementos de la sala en los juegos, pero siempre estuvo la necesidad de asegurarle y asegurarse que si bien había cambios en la postura, cambios de lugares, movimiento y traslación, su cuerpo permanecía constante. El espejo y la palabra, por tiempo, fueron necesarios.

Federico comenzó a construir torres y a derribarlas una y otra vez. Se dieron situaciones lúdicas nuevas pero utilizando el mismo material y variando los objetivos del juego.

Construye túneles para recorrerlos y aparecer una y otra vez delante del espejo. La palabra en esta actividad era necesaria como sostenedora de la situación, como reaseguradora, reconocedora, de su existencia e integridad.

Al inicio del tratamiento, el dibujo de la figura humana que hacía este niño, era un payaso, que él iba realizando agregando parte a parte, con un resultado bastante espeluznante.

El dibujar era una tarea complementaria: él aportaba ideas, la forma la daba la terapeuta.

Fue dibujando cada vez más por sí solo, y actualmente dibuja formas que va combinando con color. Siempre fueron producciones que necesitó llevar a sus padres como regalo.

Sus conductas sociales se fueron modificando en el transcurso del tratamiento, ya que comenzó a jugar fútbol como integrante de un equipo, invita a su casa a dormir a amigos y él mismo también va.

Aprendió a usar su bicicleta, lo que hasta ahora no había podido.

Disminuyeron los temores que lo inhabilitaban del punto de vista social.

Ignacio

Tiene 7 años, cursa segundo año escolar, con buen rendimiento.

Su cuerpo es bastante grande para su edad. El motivo de consulta tiene que ver con este cuerpo que no le es suficientemente hábil: aún no había aprendido a andar en bicicleta, y si bien le gustaban los deportes, no lograba dominarlos.

Tiene muchos amigos, tiene iniciativas, es creativo.

Comienza en psicomotricidad con otros dos niños de su edad con los cuales entabla un vínculo adecuado y rico en propuestas. El despliegue motor era el protagonista: realizaban pruebas de destrezas motrices, actividades de las que Ignacio disfrutaba.

Construían además torres, fuertes, etc., disfrutaban del juego compartido y especialmente del propio proceso de construcción, en donde se ponían en juego aspectos operativos del pensamiento lógico. Esas construcciones se poblaban de objetos,

aparecía el disfraz, y también el dibujar o escribir algo acerca de lo que estaban planificando.

En una sesión la terapeuta, al sacar una de las colchonetas, desplazó a uno de los niños, que se deslizó rodando sobre los almohadones, iniciándose una situación de juego sensoriomotor que les resultó divertido y atractivo. Predominaban la sorpresa y la emoción, cuando rodaban sin poder anticipar la forma en que iban a caer, chocaban entre ellos y con el material.

Este juego se repitió varias veces: ejercían, mediante un importante aumento del tono, resistencia para dificultar la acción de empujarlos que debía hacer la terapeuta. Esta resistencia se vencía, rodaban con un aflojamiento general del tono, cayendo como desarticulados. Juzgando por las risas y la expresión en general les resultaba muy placentero.

Al final, Ignacio, va al pizarrón, escribe con letras muy grandes la palabra PSICOMOTRICIDAD y el nombre del terapeuta.

En la próxima sesión buscan el mismo juego, experimentándolo no ya con la misma sorpresa pero sí con claro disfrute.

Luego comienzan a construir cada uno un lugar diferente, y armar una historia en común sobre «El Rey del mundo»

Ignacio surge detrás de su casa-fuerte envuelto en una tela y cuerdas, como si fuera una «momia», que era uno de los personajes de la historia. Va hacia el espejo donde se detiene observándose, girando para poder verse por detrás. Luego, va hacia el pizarrón, se recuesta por la espalda y, contorneando su cabeza, dibuja un casco. Se despega del pizarrón, mira, vuelve a probar, se sorprende por la altura en que quedó dibujado el casco. Vuelve a adosarse al pizarrón, se detiene haciendo una pausa, para finalmente pedir a la terapeuta que lo dibuje a él, que haga su silueta, que lo complete. Vuelve a colocarse de espaldas contra la silueta, se separa, contempla con detenimiento.

Ya sin el disfraz, él dibuja elementos en la figura: cicatrices, ropa, rodilleras y armas en cada mano.

Parece estar muy conforme sobre su obra; se le dice algo acerca de la gran figura que había representado con todos aquellos implementos que la hacían imponerse pero… al despedirse, da la vuelta a la cabeza, mira la figura que quedaba el pizarrón, y nos dice: «no me parezco, ¿no?».

REFLEXIONES

Pensamos que la movilización del imaginario y la reapropiación del cuerpo, la apertura hacia las transformaciones, hacia los cambios, se fueron dando en íntima relación con las rupturas tónicas, a través de las caídas, distensiones, posterior recuperación del tono y los cambios posturales. Vimos cómo estas experiencias, van acompañadas de sorpresa y emoción, lo que permite la nueva integración de sensaciones, movimientos y posturas. Se produce el encadenamiento de imágenes y palabras en una historia.

Así se van promoviendo las transformaciones a nivel de lo real y del imaginario y se accede a nuevas formas de funcionamiento.

Esto resulta bastante claro en Ignacio. En Federico ¿qué es lo que permite los cambios desde lo rígido, repetitivo?

A él, se le propone la situación de distensión, pensando en que pueda dejar de lado el aumento de tono para el mantenimiento de sus posturas con el exceso de esfuerzo que eso implica.

Este aumento de tono… ¿no parece como un corsé corporal, corsé corporal con grietas?... ¿Corsé que lo tenía ancaldo y no le permitía crear una representación más armónica y organizada de sí? O… ¿son estas representaciones de sí las responsables de este corsé corporal con fallas?

Se intentaba que Federico se pudiera zafar de las ligaduras que lo mantenían atado a situaciones conocidas pero que no le permitían crear estructuras nuevas.

La implicancia corporal de la terapeuta, si bien no era la de la relación cuerpo a cuerpo, sí era de una marcada presencia y disponibilidad.

La situación estaba muy centrada en sí mismo. Se trataba de permitir la integración de imágenes, emoción y sensaciones, dándoles sentido.

En Ignacio, pensamos que la experiencia sensoriomotriz habilitó ciertos cambios.

Inician un juego simbólico, con un argumento compartido, para el cual construyen y se disfrazan. Pero, Ignacio al detenerse frente al espejo tomando su tiempo para observarse, comienza, nos parece, a tomar distancia del juego simbólico y pivotar hacia el registro de lo icónico. El disfraz deja de contener al personaje a representar para, por momentos, contenerlo a él mismo. Trata de mirarse por delante y por la espalda en el espejo y cuando se dibuja el casco, reflexionamos que en realidad todo su cuerpo estaba cubierto por el disfraz excepto su cabeza. ¿El disfraz estaba incompleto? ¿Al disfraz le faltaba la cabeza? ¿le faltaba la cabeza, parte de su cuerpo? Cuando se le pide que dibuje su cuerpo, cuando se despega y se vuelve a adosar al pizarrón, ¿este dibujo representa al personaje o lo representa a él mismo?

La figura final, que él completó y adornó agregándole elementos, ¿vuelve a acercarnos al personaje de la historia? ¿Es una representación gráfica, no ya dramatizada, disfrazada del personaje?

Cuando él toma distancia del grupo y del juego, y se centra sobre el disfraz y su imagen, pensamos que el disfraz, las telas y cuerdas que lo envuelven, lo envuelven a él y están al servicio de una reafirmación de sí mismo.

Las imágenes y las sensaciones que percibe al mirarse, girar, adosarse y despegarse, lo van conduciendo hacia la representación gráfica.

Con la pregunta final –la aseveración y pregunta final– «no me parezco, ¿no?», Ignacio parece aseverar, por la manera de formular, que éste es él y parece pedirnos nuestro reconocimiento.

Diríamos entonces, para terminar, que en nuestros pacientes, al transitar por diversas instancias que van desde la experimentación sensoriomotriz a la representación gráfica de sí, podemos ir vislumbrando las transformaciones que se van dando tanto a nivel de lo real, del cuerpo real, como en la imagen subjetiva de sí, y en su interrelación e integración.

BIBLIOGRAFÍA:

Aucouturier, B. (1985). *La práctica psicomotriz, reeducación y terapia.* Barcelona: Científico-Médica.

Bergès, J. (1990). Los trastornos psicomotores en el niño. *Tratado de Psiquiatría del niño y del adolescente*, tomo IV.

Bergès, J. (1997). Conferencias dictadas en la Asociación Argentina de Psicomotricidad. *Paper inédito.* Buenos Aires.

Casas, M. (1998). Homo Ludens: educación, reeducación y juego. *Educación y Psicoanálisis. Encrucijada de disciplinas.* Montevideo: Publicación de APU.

Piaget, J. (1973). *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica.

León, C.; García, B.; Grajales, M.; Podbielevich, J.; Ravera, C.; Steineck, C. (2000). *Cuerpo y representación.* Montevideo: Psicolibros.

Wallon, H. (1979). *Los orígenes del carácter en el niño.* Buenos Aires: Nueva Visión.

Wallon, H. (1987). *Del acto al pensamiento*. Buenos Aires: Psique.

RESUMEN:

El artículo muestra algunas de las transformaciones que se producen a través de la terapia psicomotriz: en la actividad, en el pensamiento y en la emoción. Se presentan dos casos clínicos y su evolución a lo largo de un proceso de intervención psicomotriz de tipo terapéutico. Los cambios pueden apreciarse tanto en el comportamiento de los niños, consigo mismos y con los demás, como en la representación gráfica de su propio cuerpo.

PALABRAS CLAVE:

Transformaciones, terapia psicomotriz, casos clínicos, representación, imagen corporal.

ABSTRACT:

The article shows some of the transformations that take place through the psychomotor therapy: in the activity, in the thought and in the emotion. Two clinical cases and their evolution are presented along a process of psychomotor intervention of therapeutic type. The changes can be appreciated as much in the behaviour of the children (with themselves and with other people) as in the graphic representation of their own body.

KEY WORDS:

Transformations, psychomotor therapy, clinical cases, representation, body image.

DATOS DE LAS AUTORAS:

Jeanette Podbielevich es Psicomotricista. Ex-encargada de la Carrera de Psicomotricidad de la Escuela de Tecnología Médica (Facultad de Medicina) de la Universidad de la República, en Montevideo. Ex-psicomotricista del Servicio de Neuropediatría del Hospital de Clínicas. Ex-psicomotricista de la Clínica Psiquiátrica de Niños y Adolescentes del Hospital Pereyra Rossell. Integrante del equipo interdisciplinario de Clínica Prego.

Cristina Steineck es Psicomotricista. Ex-colaboradora honoraria del Sector Psicomotricidad de la Clínica Psiquiátrica de Niños y Adolescentes del Hospital Pereyra Rossell. Ex-integrante del equipo interdisciplinario de Neuropsicología de la Clínica Pediátrica B del Hospital Pereyra Rossell. Integrante del equipo interdisciplinario de la Clínica Uno y del Centro Henri Wallon.

Cuidar de los padres: una manera de asegurar un buen desarrollo y adaptación de los hijos

To take care of the parents: a way to assure a good development and adaptation of the children

Sonia Onofri de Oliveira

INTRODUCCIÓN

En mi práctica educacional, trabajando en la Educación Infantil, he observado la dificultad de muchos niños y niñas en adaptarse a la escuela. La experiencia me ha enseñado que estos menores al llegar a la escuela, por primera vez presentan algunas manifestaciones comportamentales caracterizadas por agresividad, desatención, agitación, apatía e inhibición, entre otras y estas han perjudicado el desarrollo de su personalidad y su proceso de adaptación a la escuela.

Me pregunto entonces, ¿cuáles son las causas que generan estos comportamientos?, ¿qué hacer para facilitar el buen desarrollo de los niños y favorecer su adaptación a la escuela?

Detectar las dificultades no es suficiente. Lo más importante es analizar la situación, descubrir sus raíces para proponer estrategias que efectivamente ayuden a solucionar la situación problemática.

Al estudiar el tema de la adaptación, encontré cuatro elementos fundamentales que inciden en este proceso adaptativo: la familia, la escuela, los maestros y el propio niño (Pellicer, 1994). Me dediqué a estudiar la familia como uno de los factores de desadaptación escolar.

Como profesional de la educación no puedo pretender situarme desde fuera de la familia. He de contribuir con ella de manera activa en su crecimiento, en su mejora para que padres y madres lleguen a comprender con claridad su vivir en la formación cotidiana de sus hijos. Creo que se le atribuye gran importancia a la ayuda que se da a los padres para que puedan cumplir mejor las funciones relacionadas con la formación de sus hijos. Pero ello requiere conocerlos bien y comprenderlos. Así podemos apoyarlos desde sus necesidades reales y estimular sus posibilidades concretas.

LA DINÁMICA FAMILIAR Y EL DESARROLLO INFANTIL

Educar al niño desde muy temprano para que en el futuro se integre positivamente en la sociedad constituye una actitud primordial pues el individuo sufre la influencia de las circunstancias que le rodearon en las primeras etapas de su existencia, en el ámbito familiar, escolar y social.

Muchos investigadores ya han comprobado que el medio en que se desenvuelven los niños, influye de manera muy significativa en su comportamiento, en su vida afectiva y en el desarrollo de su inteligencia. Por ello es conveniente considerar que el menor necesita ser amado, respetado y educado, para que logre desarrollarse integralmente y se convierta en un ser humano pleno y socialmente valioso.

Desafortunadamente, en la práctica no siempre se alcanza el desarrollo armónico óptimo del niño. Él es indefenso, dependiente del adulto y, fundamentalmente, de su entorno familiar, sin embargo, con frecuencia, se ha dado poca importancia al derecho natural de recibir satisfacciones justas: amor, educación y salud en sus aspectos físico, emocional y mental. El niño es como una planta, que si es cultivada sin agua ni calor crecerá débil y sus frutos serán insípidos.

En distintas instituciones escolares se han encontrado niños que presentan problemas de adaptación y se constatan un número elevado de factores que han influido en el proceso de desarrollo generando fracaso en el proceso adaptativo social y escolar. Es necesario investigar el origen de las causas que afectan el ajuste de los menores a la escuela, entre las cuales, la influencia familiar negativa está presente.

Los datos encontrados por los distintos autores (Lima, 1991; Makarenko, 1981; Bowlby, 1951; Arés, 1990; Bodín, 1967; Castro y Castillo, 1999 y otros) constituyen fuentes para profundizar en el estudio de este fenómeno y presentar una estrategia para trabajar con los padres como una manera de asegurar un buen desarrollo de los hijos.

Cuando el niño llega a la escuela, ese momento significa un desafío en su vida, es un mundo nuevo a descubrir y supone para él un importante cambio; es también frecuentemente amenazante, pues lo desconocido trae inseguridad, miedo, recelos. Implica la salida del mundo familiar que le es conocido y seguro al contacto con un nuevo espacio (la escuela), el cual va conociendo progresivamente, lo que puede generar diversas reacciones.

En general en las escuelas de educación infantil, las maestras planifican cuidadosamente sus actividades iniciales, recibiendo a los niños con afecto, atención y sobre todo mucha dedicación. No obstante, aunque se tengan todos los cuidados específicos, algunos niños se presentan agresivos, lloran con frecuencia, se alejan de los compañeros y de los adultos, no juegan, no hablan, en fin, manifiestan comportamientos inadecuados por un tiempo mas largo que lo esperado para la adaptación a la escuela.

Algunas de esas reacciones son transitorias y luego el niño se acostumbra al espacio nuevo de la escuela, pues, como han dicho León y Martínez (en Yaque, 1997), «en la edad preescolar la adaptación es muy fácil y se da con un tiempo promedio de una semana». Mientras tanto muchos van desarrollándose con seguridad y autoconfianza, otros presentan síntomas psicosomáticos: enuresis, dolores de cabeza y vómitos, entre otros.

Los educadores en general buscan el apoyo de las familias ya que su ayuda en este momento es imprescindible, pero no siempre se logran buenos resultados. Algunos padres se sienten confusos, indecisos, agresivos, impacientes, alejados, incapacitados y transfieren a la escuela la total responsabilidad para revertir esa situación.

Es por ello que se considera de vital importancia la atención cuidadosa de este proceso de adaptación, poniendo los medios y actitudes, tanto personales como institucionales, más aptos para su solución adecuada. Para todo ello el niño va a necesitar que el entorno de adultos le ofrezca una gran comprensión y ayuda, cuya base está en entenderlo.

Según algunos de los teóricos que estudian el desarrollo infantil (Spitz, 1980; Bowlby, 1951; Winnicott, 1980; Mielnick, 1993; Gibby y Hutt, 1962, entre otros) es necesario que se establezca una buena relación entre padres e hijos para que haya una estructuración saludable de la personalidad del individuo. Si esas relaciones no se establecen de manera armónica, tranquila, las perturbaciones en el proceso de adaptación y desarrollo podrán surgir no sólo en la escuela sino también en la vida social de los niños.

No parece haber amor más fuerte que el de los padres por su hijo. El ser abrazado, el estar protegido en su regazo, el ser verbalmente estimulado por ellos son experiencias que contribuyen a que un niño o una niña crezca con seguridad y sepa cómo controlar sus ansiedades, sus miedos, sus emociones. Mientras más profundo es el amor recibido, mayor será el nivel de confianza que tendrá el niño, mayor seguridad en su niñez y en su paso por toda la vida. En la relación padres/hijos son sembradas «semillas emocionales». Si por algún motivo los niños son privados de ese calor que necesitan, se pueden desarrollar enfermedades emocionales perturbadoras a muy temprana edad.

Los niños concebirán y llevarán en sus vidas la inmadurez, la inseguridad, un débil concepto de quiénes son y una gran variedad de desórdenes en su personalidad, en su proyección futura.

Los valores más importantes y vitales de los niños son moldeados por los padres. Percibiendo la dificultad que tienen los padres de comprender la importancia de este momento en la vida de los hijos y deseando ayudarlos a ajustar la dinámica intrafamiliar con vistas a favorecer el desarrollo y adaptación infantil, se sintió la necesidad de investigar esta situación problemática y proponer un trabajo con la familia contribuyendo así a un buen desarrollo de los niños que facilite su proceso de adaptación a la escuela.

En esta propuesta de trabajo, se optó por comenzar por los adultos, es decir, el padre y la madre, por ser sujetos con una historia de vida ya desarrollada, que presentan un comportamiento relacionado estrechamente con sus vivencias afectivas, calidad de vida, y oportunidades que tuvieron en su infancia y adolescencia y hoy, como ciudadanos, sufriendo las inconveniencias y desafíos de la vida en sociedad, van a transmitir a sus hijos todas las influencias de lo vivido. No es posible, por tanto, excluir al adulto y mucho menos a la familia.

Es evidente que los padres muchas veces, se encuentran confusos, impotentes y sin una formación adecuada para educar a sus hijos. Necesitan de una ayuda para poder desarrollar los valores indispensables para la convivencia armónica en el seno de la familia.

Se considera imprescindible que a partir del momento en que se ha tomado conciencia de la gravedad del problema, sobre los inconvenientes que pueden traer a los niños, se propugne por un trabajo junto a la familia, aportando proyectos adecuados y de posible solución a la problemática detectada.

Hay que recordar que la escuela instruye y educa, no obstante la familia tiene también un papel primordial en la educación, pues es la primera institución presente en la vida del niño y tiene como objetivo principal, favorecer el desarrollo equilibrado del ciudadano del futuro.

La educación familiar exige una preocupación cotidiana. El menor desajuste puede traer repercusiones lejanas profundas.

Muchas de las dificultades relacionales de los niños que impiden su inserción de manera satisfactoriamente adaptada al mundo social y sobre todo a la escuela, se encuentran de alguna forma relacionadas con situaciones conflictivas en la familia. Esa misma experiencia sugiere que, si se ofrece a los padres una ayuda especializada en los primeros años de vida del niño, esta podrá ser extremadamente importante para ayudarles a desarrollar relaciones afectivas y comprensivas.

Si se ayuda a los padres a encontrar su equilibrio personal y el desarrollo armónico en las relaciones interpersonales, se contribuirá a lograr una dinámica intrafamiliar sana. Mediante el conocimiento que tendrán de sí mismos, podrán analizar y elaborar sus propios impulsos y de esa manera contribuir al proceso de adaptación de los hijos.

Si el niño logra la adaptación, ésta representa para él una preparación para la vida de importancia capital. «El niño adaptado, desenvuelto y desarrollado es un factor de equilibrio y bienestar social, pues conoce a los otros e interactúa bien con ellos, adquiere confianza, presenta mejor disposición de conciencia y está listo para dar sus fuerzas y convivir tranquilamente en el medio social» (Yaque, 1998).

Está en el principio 6º de la Declaración de los Derechos del Niño, proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1959: «El niño, para el pleno y armonioso desarrollo de su personalidad, necesita amor y comprensión. Siempre que sea posible deberá crecer al amparo y bajo la responsabilidad de sus padres y, en todo caso, en un ambiente de afecto y de seguridad moral y material».

Plantea Makarenko (1981, 17) «una educación correcta a partir de la más tierna infancia no es una tarea tan difícil como creen muchos. No hay ni padre ni madre que no pueda realizarla con facilidad si realmente se empeña en ella y, por otra parte, es una tarea grata, placentera y feliz».

Aunque no sea una tarea tan difícil, como plantea Makarenko, la autora cree que educar a los hijos es una tarea compleja, sobre todo por las crisis sociales y de valores éticos y morales que atraviesa la sociedad.

La educación de los niños comienza y tiene lugar en la familia. Son los padres y madres, por naturaleza y derecho, los responsables de la educación de sus hijos debiendo fomentar en ellos el mantenimiento de una cultura familiar, sobre todo en lo que se refiere al aliento mutuo en un ambiente de seguridad, de amor, de comprensión y de aceptación. Y para que el desarrollo afectivo de los menores ocurra en este ambiente armónico los padres han de desarrollar un clima de respeto, de

ayuda mutua y de diálogo, estableciendo una relación dialéctica de enseñanza-aprendizaje con sus hijos, para que ambos interactúen y crezcan juntos.

La tarea educativa es un arte y los padres se encuentran frente a un desafío que se caracteriza por la capacidad de flexibilidad que ellos deben tener para lograr atender a las necesidades y solicitudes de los hijos. Y para que se logre una educación integral de los hijos, los padres son los principales colaboradores.

Las tareas educativas de los padres tienen un carácter moral, por ello es un derecho inalienable que tienen los más pequeños: el de recibir una educación que les permita y fomente el despliegue de todos los valores. En el seno de la familia se reciben los estímulos más decisivos para el desarrollo integral: las orientaciones morales, las actitudes ante la vida, así como el uso responsable de la libertad. Por ello se puede considerar a la familia como la principal escuela.

Para que los padres logren desempeñar bien sus tareas educativas es necesaria una preparación adecuada. Aunque ellos sean los educadores naturales de los hijos, algunos de ellos no poseen plenamente el «saber hacer» en la tarea formativa de los niños y niñas. Hay que hacerles comprender que la educación de sus hijos es fundamental para la sociedad y para la familia.

Generalmente los padres cuentan con su propia experiencia, la buena intención, el intento de educar a sus hijos como ellos mismos fueron educados o, exactamente, al contrario. Otras veces, hasta desconocen la importancia de una buena educación y los efectos dañinos que ocasiona una mala educación.

No son suficientes sensibilidad e intuición; ayudan pero no resuelven, pues a veces los padres actúan de una determinada forma y después se arrepienten: hablan a gritos, golpean a los hijos, les dicen «no» en lugar de «sí», les permiten hacer cosas en momentos inadecuados.

Según el psicoanalista argentino naturalizado francés J. D. Nasio, en entrevista a la Revista IstoÉ (11/08/99, 7-11) en general los padres no saben «cómo escuchar a los niños»; algunos a veces no valoran la sabiduría de los niños y crían hijos inseguros. Esto se debe a la mirada sobreprotectora de muchos padres hacia sus hijos. «Los padres tienden a hablar con sus hijos como si fuesen siempre pequeñitos, indefensos, débiles, sin inteligencia. Muchas veces pensando: ellos no saben nada».

Se hace necesario hablar con los pequeños como personas que comprenden. Ellos saben más de lo que se imaginan. Los padres se quedan a veces confusos y perdidos, sin rumbo, sin saber cómo actuar.

Según Maldonado (1997) hace algunos años la tarea de educar a los hijos, al menos aparentemente, resultaba más fácil por la existencia de normas y reglas incuestionables. En la actualidad se han producido cambios profundos en la manera de criar y los padres se encuentran frente a una cantidad de información por la TV, por radio, libros, revistas y periódicos que no siempre ofrecen respuestas o respaldo satisfactorio para las cuestiones relativas a la educación.

Múltiples investigaciones en diversos países han demostrado que el núcleo familiar se ha debatido en crisis de insospechables consecuencias, básicamente porque es la familia la que recibe los efectos de los conflictos sociales, económicos, políticos y culturales y por ello es la más afectada.

De esta forma se deben buscar alternativas para ayudar a la familia a enfrentar la crisis para, si no se solucionan algunos de los problemas sociales, al menos rescatar los valores familiares.

Por consiguiente, hay que señalar la importancia de una intervención estratégica en la dinámica intrafamiliar, que se encuentra desajustada, mediante la propuesta de programas de educación familiar que logren una dinámica grupal sana.

Con ello se busca un cambio de actitudes por parte de los padres frente a los problemas familiares que han intervenido en la adaptación de los niños a la escuela, con vistas a encontrar soluciones a sus conflictos más comunes. Estos cambios se pueden realizar a través de la educación familiar.

Plantean los autores que estudian el desarrollo infantil: los niños que no reciben incentivos, amor, atención de los padres, se sienten constantemente desvalorizados e inferiorizados y tienden a desarrollar una falta de confianza en sí mismos y en los otros, convirtiéndose en niños inseguros, ansiosos y agresivos (Mattos, 1993).

«Un niño tenderá a imitar los modelos disponibles y usará de la violencia contra otros niños y adultos si este fuera el único comportamiento que ha aprendido como forma de relacionarse y de hacerse obedecer» (Bandura, en Mattos, 1993, 31).

Domingos, Barradas, Rainha y Alves (1986, citados por Mattos, 1993) subrayan que si la autoridad paterna se ejerce bajo la forma de control imperativo verbal como: «¡sal de ahí!», «¡deja eso!» ... el niño sólo podrá reaccionar a través de la rebeldía.

Las relaciones establecidas en el interior de la familia favorecen el surgimiento de comportamientos sociales desviantes cuando los padres no se preocupan en mediatizar en los hijos el desarrollo de un conjunto de medios y aptitudes que les permitan lograr un fin o una realización personal (Mattos, 1993).

Paterson y Leigh (1990, citados por Mattos, 1993) consideran la cohesión familiar y la calidad de la relación con los padres una protección contra el desajuste de los niños.

La autora concuerda con los planteamientos antes citados y cree que la familia es una de las instituciones responsables por el desarrollo armónico de la personalidad del niño, aunque él sufra otras influencias externas al hogar. Ambientes familiares saludables significan un camino prerecorrido rumbo a la felicidad personal de los hijos. El mayor problema de desestructuración de las familias es la ausencia de una buena relación. Por lo tanto, se hace imprescindible que en el seno familiar haya «cohesión» y calidad en las relaciones. Y uno de los grandes problemas está, sobre todo, en el área afectiva.

EL TRABAJO CON LAS FAMILIAS

En el campo de la psicología se han encontrado trabajos cuya finalidad es prevenir el surgimiento y/o evitar la intensificación de los problemas emocionales y de convivencia. Se ha buscado desarrollar actividades con el objetivo de ayudar a los padres a ampliar sus recursos de comunicación con los niños (Maldonado, 1997).

Trinca (1983) justifica la importancia de los estudios de la dinámica familiar, basándose en el hecho comprobado de que algunos pacientes que mejoran relativamente cuando la familia, al ser cuidada como un todo, mejora.

Thomas Gordon, (en Maldonado, 1997), psicólogo americano, fue el primero en sistematizar programas de entrenamiento para los padres por medio de la comunicación. El objetivo básico de su trabajo estriba en ampliar los recursos de comunicación y las alternativas de manejo en situaciones del día a día de la familia.

En las relaciones entre padres e hijos, por más recursos que se posean para resolver los problemas, siempre hay momentos en que no se sabe qué hacer. A veces lo que se ve son padres buscando «fórmulas mágicas» o recetas de soluciones ciertas para resolver las dificultades en los relacionamientos. La vida y las relaciones entre las personas son ricas y muy complejas para ser encuadradas en recetas rígidas y patronizadas.

Goldstein *et al.* (1989), Dangel y Polster (1988), Patterson, Dishion y Clemberlain (en el prólogo) apuntan estrategias específicas para involucrar a los padres en programas de orientación, sobre todo cuando se trabaja con niños hasta los 8 años de edad (en Matos, 1993, 108).

Son innumerables las escuelas de padres desarrolladas en diversos países. A partir de la asistencia continuada a las sesiones de orientación familiar, las escuelas de padres buscan facilitar la necesaria cohesión de la familia con la escuela y, en ese espacio, los padres pueden reflexionar sobre cómo están educando a sus hijos.

Las escuelas de padres han ofrecido opciones distintas, tales como: a) ciclos de charlas educativas; b) sesiones de cine debate sobre temas educativos; c) mesas redondas sobre un tema concreto con la presencia de expertos; d) conferencias; e) cursos; f) orientación de lecturas previamente escogidas (Alcazár, 1996, en Vela Mayor, 18).

Estos son considerados medios que la escuela puede poner a la disposición de los padres para brindarles conocimientos y destrezas que les faciliten la educación de sus hijos.

JUGANDO Y APRENDIENDO

Comprendiendo el valor que tiene la familia y la importancia del juego como actividad positiva en el desarrollo del niño y conociendo la profundidad y la extensión de la función educativa de la familia, piensa la autora que se puede trabajar con los padres de una manera diferente de las orientaciones formales que hasta hoy han sido desarrolladas por las escuelas brasileñas y por los profesionales interesados en los asuntos de familia y de la adaptación a la escuela, es decir, utilizar el juego con los padres como herramienta que favorezca la adaptación de los niños a la escuela.

Buscando los aportes de varios autores que escriben sobre los juegos y su importancia en el desarrollo del niño se plantea trabajar con los padres llevándolos a comprender esa importancia para que, valorándola, aprendan a jugar y a jugar con sus hijos, con el objetivo de conocerse a sí mismos y de conocer a sus hijos. Rescatar en los padres el placer por el juego ciertamente favorecerá las relaciones padres/hijos y contribuirá en el desarrollo y en la adaptación de los niños a la escuela, ya que, si los padres que presentan dificultades en establecer relaciones saludables con sus hijos, a partir del momento que comienzan a jugar y a conocer la importancia que el juego tiene en el desarrollo de los niños, posiblemente se abrirán los canales de comunicación entre ellos.

Lo que se percibe es que el adulto se encuentra cada vez más absorbido por el trabajo o por la búsqueda de un empleo, se preocupa por las obligaciones de la vida cotidiana, por las imposiciones familiares y sociales. Por ello, jugar para el adulto es algo que difícilmente encuentre espacio. Al adulto no se le permite jugar y, como dice Wallon (en Hannas, 1985, 104) ¿no es acaso reconocerse merecedor de una tregua durante la cual quedan suspendidas las sujeciones, las obligaciones, las necesidades y las disciplinas habituales? Conceder a los padres esa tregua, esa posibilidad de tener un tiempo libre dedicado a sí mismos, un momento en el cual ellos «sin deberes» participan del juego, es también un aprendizaje significativo para ellos.

Recordando a Sófocles, poeta trágico griego, al finalizar uno de sus poemas dice: «Y aquel que no puede jugar, que salga de mi camino, pues es peligroso para los otros».

Se plantea jugar con los padres porque «el juego oprime y libera, el juego arrebata, electriza, hechiza. Está lleno de las cualidades más nobles que el hombre puede encontrar en las cosas y expresarlas: ritmo y armonía. Además de posibilitar un mayor conocimiento de sí mismo, también posibilita la comunicación con los demás. (Huizinga, 1971, 43).

Analizando la vida de las parejas, se sabe que es grande el número de personas que se unen por lazos del casamiento o a través del régimen del concubinato y otros tipos de relación, generando hijos sin pretender observar cómo funciona una célula familiar y su importancia para la sociedad.

Se han encontrado padres viviendo con los hijos bajo el mismo techo, en un lugar que nombran hogar y no pasan de ser un conjunto de personas de diferentes edades que solo se encuentran a veces a la hora de dormir, otras veces ni siquiera hablan o comen juntos y en otras se encuentran sólo para discutir.

Todavía no se pueden olvidar las funciones que deben ser cumplidas por la familia. Funciones económicas, biosociales, espirituales, culturales y educativas (Castro y Castillo, 1998).

Muchas veces esas funciones nos son cumplidas por los padres de manera efectiva, no porque ellos sean malos o no las quieran cumplir, sino porque no poseen los conocimientos necesarios, sobre todo para lograr el éxito en la función educativa, que es la que hace posible la formación de la personalidad del niño.

Se piensa que mediante un trabajo lúdico, con actividades donde el cuerpo se constituya en el objeto más importante del proceso, los padres podrán cumplir su efectiva función educativa.

Destrooper (1974) (en Lima, 1991) afirma que la disponibilidad del adulto es el requisito básico para la disponibilidad del niño.

Durante toda la acción con el niño, el adulto estará reviviendo su propio proceso infantil.

El cuerpo refleja la posición de la persona frente a la vida. Si alguien piensa que necesita cambiar algo, entrenarse frente a un espejo no es suficiente. Para que los cambios ocurran es necesaria la reflexión profunda y objetiva y el trabajo a nivel corporal es un gran paso para ello.

Solamente asumiendo un constante cuestionamiento de su persona, de sus posibilidades y dificultades, podrá abrir las puertas al entendimiento de su persona, de su comunicación con el mundo y favorecer la emergencia del otro. Mediante el trabajo corporal se pueden enfrentar los desafíos y lograr conquistas hacia el conocimiento de sí mismo y del otro, para relacionarse mejor consigo mismo y con el mundo.

El lenguaje corporal deja impresiones más profundas y reacciones más inesperadas que todo lo que se verbaliza y entiende de manera racionalizada. Lo que se expresa con el cuerpo puede ser decisivo y de fundamental importancia para el éxito en la vida.

El juego se ha propuesto en la educación infantil desde la perspectiva del currículo, todavía es importante que el juego se desarrolle también en el marco familiar, donde, a partir del momento en que los padres rescaten el placer por jugar y lo valoren cada vez más, puedan también jugar con sus hijos, para que estos, al llegar a la escuela, ya estén más adaptados socialmente, favoreciendo entonces su adaptación en ella.

Dijo Paulo Freire (1982, 85) «No hay diálogo si no existe una intensa fe en los hombres. Fe en su poder de hacer y rehacer. De crear y recrear. Fe en su vocación de ser más...».

Por creer en el hombre, sobre todo en los padres, se considera que un trabajo con la familia mediante actividades lúdicas, un trabajo que objetiva el fortalecimiento de la dinámica intrafamiliar buscando impulsar un proceso de reflexión y acción alrededor de la importancia de pertenecer a una familia y crecer en familia, como proceso indispensable para una vida sana y de bienestar de sus componentes, seguramente eso constituye una vía importante para favorecer el desarrollo infantil con consecuente adaptación de los niños a la escuela.

En la Psicomotricidad Relacional se puede encontrar una posible vía para trabajar en la dinámica intrafamiliar porque permite, a través del juego corporal, el establecimiento de contactos afectivos saludables. Las emociones y relaciones estarán presentes facilitando la expresividad de las dificultades relacionales, ayudando a superarlas. De esa forma los padres podrán penetrar y liberar la intimidad de sí mismos, buscando el conocimiento de sí mismos y también buscando conocer a los demás, vivir en el juego corporal sus conflictos relacionales ampliando las posibilidades de comunicación con sus hijos.

La Psicomotricidad Relacional se nos presenta «como algo integrador y global que a través del movimiento unifica lo motriz y lo psíquico» (Franc, 1999, 1).

Es una técnica que prioriza la relación del sujeto con el otro, con sus contenidos proyectivos y simbólicos y se apoya en tres parámetros fundamentales: el juego, el cuerpo y la relación corporal, lo que permite a las personas expresar sus dificultades relacionales, ayudándolos a superarlas mediante el juego libre y espontáneo. Tiene una clara influencia sobre las dificultades de adaptación social y escolar en la medida en que se relaciona directamente con los factores psicoafectivos relacionales.

El cuerpo, un mediador entre el yo y el mundo, puede expresar afecto, emoción, placer, deseo y relación.

La relación corporal se constituye por el diálogo tónico y el lenguaje no verbal que se establece en la actividad y expresividad psicomotrices.

El contenido de la práctica psicomotriz se basa en el juego libre, permisivo, en una actividad espontánea que se desarrolla y organiza progresivamente a partir de los objetos puestos a disposición de las personas que forman parte del grupo. Es un juego sin argumento impuesto, de forma que permite el libre curso de la imaginación. Se trata de dejar desarrollar en el grupo el juego libre, espontáneo, sin consignas precisas y, sobre todo, sin enjuiciamientos. A partir de ahí nacen y se desarrollan actividades espontáneas, solos o en grupo, dejando actuar a cada uno según sus deseos y su imaginación (Lapierre, 1990, 7).

Al participar del juego y estableciendo esta relación de empatía, los participantes aceptan las producciones de las personas del grupo, se sitúan frente a sus vivencias, no permitiendo que sus propias emociones los invadan, sino por el contrario, dando oportunidad de expresarse con su cuerpo sin culpabilizarse, pues la vivencia emocional de su cuerpo les permiten reconocer, sentir, ajustar su tonicidad a las producciones de los demás.

Como ya propuso Sócrates más de 400 años antes de nuestra era: «conócete a ti mismo». Por tanto, si queremos comprender al ser humano en toda su complejidad debemos volver al método más antiguo «el conocimiento de sí mismo, para conocer al prójimo». Por esa razón, ante cualquier laguna en el proceso de conocerse a sí mismo, se establecerán graves limitaciones imposibilitando el conocer a los demás.

Por medio de la práctica de la actividad psicomotriz, planteada por André Lapierre, es posible que la persona pase a conocerse más y, a partir de ese conocimiento, mejorar las relaciones consigo mismo y con los demás.

A partir del juego la persona se proyecta en sí misma, pone imágenes a sus acciones, a sus creaciones. Es un espacio físico donde el juego es permitido, pero a través de un orden asegurador. Es un lugar de comunicación, es el lugar de la expresividad psicomotriz.

En este espacio las personas juegan representando diferentes roles y el psicomotricista, convirtiéndose en el compañero de juego, interpreta diferentes papeles según la situación manifestada por el grupo. Él busca comprender las producciones captando todas las variaciones tónicas, gestuales, mímicas, del lenguaje corporal, para poder actuar adecuadamente frente a cada situación.

En la práctica psicomotriz relacional, a partir del deseo y del placer del movimiento, nuevas conquistas, nuevos conocimientos, se pueden desarrollar nuevas ocupaciones significativas.

Tratando de correlacionar la teoría con la práctica, los presupuestos de la psicomotricidad relacional sirven como recursos para ayudar a la adaptación de los niños.

La dinámica empleada no podría ser otra que el juego corporal y hay que destacar la importancia del movimiento corporal para el crecimiento y el desarrollo del ser humano.

Trabajar mediante la práctica psicomotriz permite a los padres conocerse mejor, relacionarse con los otros y armonizarse interiormente para ajustarse mejor al medio, favoreciendo la comunicación y el diálogo con sus hijos.

Apoyándose en esos presupuestos teóricos, se pueden desarrollar con los padres vivencias psicomotrices. Utilizando los materiales propios de la psicomotricidad relacional tales como: pelotas, aros, cojines, papeles, cuerdas, tejidos coloridos, cajas de cartón, u otros, estos servirán como mediadores de intercambio y con sus diferentes formas de uso posibilitarán al psicomotricista entender y decodificar los comportamientos que las personas manifiestan a través del juego corporal. Este material, por su sencillez y simbología, permite que la persona cree y mantenga diálogos consigo mismo y con el otro, facilitando el surgimiento de situaciones de comunicación no verbal, de intercambio, de relaciones, poniendo de manifiesto su dimensión afectiva. Cada momento de vivencias psicomotrices tiene su importancia y características fundamentales que posibilitan al individuo descubrir y experimentar lo que puede expresar (sus facilidades y dificultades relacionales) y, por medio del lenguaje corporal, va a descubrir nuevas y mejores formas de relacionarse. En este caso específico, los padres buscarán mejores formas de relacionarse con sus hijos.

El cuerpo es un espacio abierto a nuevas percepciones, a nuevas acciones. Esa condición de apertura permite al hombre desarrollarse plenamente, en una constante interacción con el medio ambiente.

Mediante el juego se pueden vivir las ambivalencias amor/odio, dar/recibir, placer/displacer, bueno/malo, si/no, afecto/desafecto, aceptar/rechazar y otras. Estos aspectos solo podrán ser vividos de manera plena en un espacio colectivo, para que así el hombre aprenda a valorarse y valorar al otro, sus ideas y producciones, así como las del prójimo.

Afirmó Lima (en Prista, 1993, 33) «el grupo es el mejor camino para que el individuo pueda desarrollar la creatividad y cumplir el compromiso que trae implícito todo el proceso educativo-comunicativo.»

Y afirma la autora que, por medio de la dinámica de grupo planteada por la Psicomotricidad Relacional, las comunicaciones se dinamizan y las experiencias ocurren de manera más espontánea, sin perjuicios, permitiendo que las emociones y relaciones estén presentes, facilitando la expresividad de las dificultades relacionales, ayudando a superarlas.

Una propuesta que conjugue un trabajo con la familia basado en el principio de «hacer crecer» mediante la actividad lúdica, a través de la técnica de la Psicomotricidad Relacional, invita a los padres a rescatar el poder y la magia de los juegos que, además de regalarles un mundo placentero, poseen un valor incalculable en el proceso de desarrollo de la personalidad de sus hijos y de su adaptación a la escuela.

Y como afirma Paulo Freire (1980, 35) «el hombre llega a ser sujeto mediante la reflexión sobre su situación, sobre su ambiente concreto. Cuanto más reflexiona sobre la realidad, sobre su situación concreta, más emerge plenamente consciente, comprometido, listo a intervenir en la realidad, para cambiarla». Dice además que «el hombre creativo es aquel que renueva formas, transforma relaciones y estruc-

turas, hace su camino histórico con opciones personales, pronuncia el mundo» (Freire, 1980, 83).

Se piensa que el juego espontáneo propuesto funciona como medio para provocar cambios, permitiendo que uno tenga la oportunidad de ver una misma situación o dificultad bajo diferentes ángulos. Permite que uno se exprese por movimientos gestuales en las interacciones, a través del ritmo, de la mirada, envolviendo a la persona como un todo. El juego desafía a las personas a comunicar simbólicamente sus necesidades, sus pedidos y también muestra cuál es el proceso de salida a sus dificultades. Los cambios ocurren por medio de cosas sutiles, de pequeños acontecimientos y éstos son construidos paulatinamente a través de la alegría, de la descontracción, de la comunicación corporal.

Al proponerse un trabajo con los padres mediante actividades lúdicas sus temáticas más conflictivas se desarrollarán permitiéndoles entrar en el terreno de la comunicación interpersonal a través del juego psicomotriz, dando campo abierto al desarrollo de las actitudes.

Las actividades permitirán que se desarrollen:

- Un grupo de aprendizaje.
- Un grupo donde nadie se sienta ignorado, sino valorado.
- Un grupo libre, democrático, informal, produciendo, aportando, reflexionando y expresando sentimientos reales.
- Un grupo capaz de ir participando.

El juego psicomotriz se transforma en una técnica participativa constituyéndose en herramienta abierta, provocadora de participación para la reflexión y el análisis, sin cerrar dogmáticamente un tema para siempre. Permite el desarrollo de la autoconfianza y la confianza en el otro. Diluye la inhibición y permite la descontracción a partir de los movimientos y de los juegos sensoriomotrices.

La propuesta tiene la ventaja de que puede ser utilizada con carácter preventivo.

Es válido recordar que mientras la propuesta sea para las familias, las madres generalmente son el público más interesado, debido a que, por los cánones sociales establecidos, se ha asignado a la figura materna la responsabilidad de la educación y por ello estas son las que participan más de las actividades propuestas por la escuela. Se puede comenzar el trabajo por la figura materna cuyo papel es considerado básico para la construcción de la persona por la práctica total de las diferentes culturas. «El intercambio de experiencias emotivas caracteriza las relaciones peculiares de la madre con el hijo, el entramado sobre el que se va a estructurar su carácter» (Tierno y Escaja, 2000, 5).

Al desarrollar el trabajo con las madres, ellas potenciarán su actuación implicadora, llevando hasta los padres lo que experimentaron en las sesiones.

A través de esta dinámica de trabajo, se espera alcanzar algunos objetivos, tales como:

- Identificar propósitos y metas comunes que contribuyan al crecimiento y consolidación del grupo familiar.

- Elaborar respuestas a los problemas en las relaciones a partir de la reflexión y análisis de los procesos grupal e individual.
- Comunicar corporalmente sentimientos, emociones, actitudes, habilidades y conocimientos que posibiliten mejorar las relaciones con sus hijos.

En las actividades de juego propuestas algunos contenidos podrán ser trabajados: a) establecimiento de los límites (cuándo y cómo decir sí o no); b) la contención afectiva y el toque y la disponibilidad corporal; c) el dar, recibir, pedir, quitar, rechazar; d) autoritarismo *versus* autoridad y la permisividad; e) sobreprotección; f) agresividad/inhibición.

Estos contenidos son esenciales para trabajar en la dinámica intrafamiliar desajustada para favorecer el desarrollo y la adaptación de los niños a la escuela aunque otros contenidos se pueden desarrollar en función de las vivencias psicomotrices, pero se consideran éstos como los más significativos.

Jugando y permitiendo jugar, entregándose al juego, las madres podrán «trabajar contenidos recesivos, viviendo plenamente nuevas o antiguas situaciones y convirtiéndose en más libres y auténticos en su personalidad e individualidad y logrando armonía personal» (Bueno, 1998, 87).

En la medida en que el individuo rescata el placer corporal mediante las actividades lúdicas, toma conciencia de sus acciones y su relación con el mundo, consigo mismo y con los demás, se torna más consistente y más provechoso.

Se sugiere desarrollar el trabajo en sesiones semanales, con aproximadamente dos horas de duración. El animador no hace uso de la dirección, es decir**,** no dirige las situaciones, no impone sus deseos, propone ayuda, aporta y colabora, observa, decodifica e interviene, dinamizando el juego.

Mediante el juego libre y espontáneo, los temas surgirán y serán vividos corporalmente y al final, se reúne con los participantes para que ellos puedan verbalizar su experiencia de juego, donde se discute y reflexiona sobre lo vivido. El material utilizado ayudará a que los temas surjan y el psicomotricista, al decodificar el contenido nuevo, interviene trabajando los contenidos.

La forma de trabajar se basa en la experimentación y descubrimiento de lo que se puede expresar y decir mediante el lenguaje corporal, descubriendo las formas de relación que se pueden establecer consigo mismo, con los demás y con los objetos.

Para ello se ponen a disposición de los componentes del grupo los materiales a partir de los cuales se crean juegos simbólicos.

Se trabajará dentro de la propia escuela en un salón preferentemente sin objetos convencionales, como mesas y sillas.

Se sugiere que las sesiones sean filmadas y/o fotografiadas, lo que facilitará el estudio y análisis de los contenidos vivenciados en cada sesión. Se utilizarán canciones con diferentes ritmos para dinamizar las vivencias.

El psicomotricista utilizará las pistas emergentes del uso y selección del material conjuntamente con la lectura del lenguaje corporal y la contextualización mediante la observación de lo que se vive en las sesiones. Estos datos facilitan el acercamiento a la dimensión afectiva de las personas y a través de ellos se podrá hacer un proyecto de intervención.

Se propone desarrollarlas trabajando con un número variable de sesiones. La mayor parte de ellas será con las madres y padres, pero se prevé la necesidad de incorporar a los niños junto con sus padres, para que se puedan trabajar los aspectos relacionales con los miembros de la familia.

CONCLUSIÓN

Concluyendo, se piensa que los padres, encontrando su equilibrio personal y el desarrollo armónico en las relaciones interpersonales, lograrán una dinámica intrafamiliar sana. Adquiriendo conciencia de la importancia de mantener equilibradas y armonizadas las relaciones intrafamiliares, se establecerá entre padres e hijos una relación de persona a persona, basada en el amor, el cariño, el afecto y, sobre todo, el respeto. Habrá una mayor disposición de los padres de desarrollar una actitud de escucha hacia sus hijos y así las dificultades relacionales podrán ser resueltas. Mediante el conocimiento que tendrán de sí mismos, los padres podrán conocer y elaborar sus propios impulsos, estando conscientes de que no proyectan su propia problemática en la interpretación de la actuación de su hijo.

Los padres, reencontrando el placer en el juego corporal, se tornarán más dispuestos corporalmente para jugar con su hijo, así su cuerpo toma un valor preferencial para el niño, que podrá vivir su afectividad, la emocionalidad y sus deseos con un adulto que va a ayudarle a elaborar y madurar su vida afectiva. En la medida que el niño logra su madurez afectiva, se abren otras formas de comunicación y relación, posibilitándole adaptarse socialmente teniendo un buen desarrollo de su personalidad.

BIBLIOGRAFÍA:

ARÉS M. P. (1990). *Mi familia es así.* La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.

BALADAN, N. (1988). *O início da vida escolar: da separação à independência.* Porto Alegre: Artes Médicas.

BODIN P. (1967). *La Adaptación del niño al medio escolar.* Buenos Aires: Editorial Kapeluz.

BOWLBY, J. (1981). *Cuidados Maternos e Saúde Mental.* São Paulo: Martins Fontes.

BUENO, J.M. (1998). *Psicomotricidade. Teoria & prática. Estimulação, Educação e Reeducação Psicomotora com atividade aquáticas*. São Paulo: Editora Lovise.

CABRAL, S. V. (2000) *Psicomotricidade Relacional: prática clínica e escolar.* Rio de Janeiro: Livraria e Ed. Revinter.

CASTRO A., L. P., CASTILLO, M. S. (1999). *Para conocer mejor a la familia.* La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

FRANC, N. (1999). La psicomotricidad en el marco educativo y preventivo. En FAPEE (Coord.) *Desarrollo e Intervención Psicomotriz. I Congreso Estatal de Psicomotricidad* (27-37). Barcelona: FAPEE.

FREIRE, P. (1982). *Pedagogia do Oprimido.* Rio de Janeiro: Paz e Terra. 11ª ed.

GIBBY Y, H.(1962). *El niño: desarrollo y adaptación*. México: Compañia Editorial Continental.

HANNAS, M. L. F. (1985). *Psicologia do Ajustamento*. Petrópolis: Vozes.

HUIZINGA, J. H. (1971). O jogo como elemento da cultura. *Perspectiva*. Universidade de São Paulo.

LAPIERRE, A. (1990). El lugar del cuerpo en la educación. Las diversas concepciones y su integración en la relación educativa. *Cuadernos de psicomotricidad y educación especial* n1. Buenos Aires.

LIMA C. M. B. de. Aliança Familiar na adaptação escolar eficaz USP, São Paulo.

Dissertação de Mestrado. 1991.

MAKARENKO, A. S. (1981). Conferencias sobre educação infantil**.** Makarenko A.S. apresentação de Wagner Gonçalves Rossi; tradução de Maria Aparecida Abelaira Vizotto. São Paulo**:** Moraes.

MATOS de M. G. (1993). Corpo, Movimento e Socialização. *Sprint*. Rio de Janeiro.

MIELNICK, I. (1993). Mãe, pai e Filhos: Encontros e desencontros. São Paulo, Huitec: Graphbox.

NOVAES, M H. (1976). *Adapatação Escolar: diagnóstico e orientação*. Petrópolis: Ed. Vozes. 2ªed.

PELLICER. J. (1994). La Adaptación de los niños a la escuela infantil. En *Infancia*. Sep.Oct. Barcelona: Ediciones de Rosa Sensat.

TIERNO, B. y ESCAJA, A. (2000). La Educación Materna. Internet. P.15. Abril/2000

YAQUE V. E. (1998). *La influencia de las formaciones psicológicas en la adaptación del niño al grado Prescolar.* Tesis para la obtención al título de Master en Psicología Educativa, La Habana.

ZHUKOVSKAIA, I. R. (1980). *El juego y su importancia pedagógica*. La Habana: Pueblo y Educación.

RESUMEN:

En este trabajo, la autora reflexiona sobre la influencia de las relaciones intrafamiliares en el proceso de desarrollo y adaptación infantil y propone desarrollar actividades lúdicas con los padres, mediante la técnica de la Psicomotricidad Relacional, como una vía para favorecer el desarrollo armónico y la adaptación de los niños sobre todo a la escuela.

PALABRAS CLAVE:
Desarrollo y adaptación infantil, actividades lúdicas , relaciones intrafamiliares, juego psicomotriz.

ABSTRACT:
In this work, the author reflects on the influence of the intrafamilial relations in the process of infantile development and adaptation and proposes to develop activities with the parents, by means of the Relational Psychomotricity approach, as one way to favor the harmonic development and adaptation of the children to the school.

KEY WORDS:
Infantile development and adaptation, games activities, intrafamilial relations, psychomotor game.

DATOS DE LA AUTORA:
Sonia Onofri de Oliveira es Psicóloga, Psicomotricista con Especialización titulada por la Sociedad Brasileña de Psicomotricidad, Especialista en Psicomotricidad titulada por el Consejo Regional de Psicología, Presidenta del Capítulo Regional de Psicomotricidad de la Sociedad Brasileña de Psicomotricidad, Máster en Ciencias de la Educación, Profesora en la carrera de Psicología en la Universidad Católica de Minas Gerais y en la Facultad de Ciencias de Humanidades del Centro Universitario FUMEC. Coordinadora del Curso de Postgrado de Especialización en Psicomotricidad en la Facultad de Ciencias de Humanidades - FUMEC - Minas Gerais - Brasil.

A dimensão concreta da fantasia na clínica psicomotora

The concrete dimension of the fantasy in the psychomotor clinic

Anamélia Poggi

INTRODUÇÃO

Compreender a clínica psicomotora é entrar por um longo percurso teórico-transdisciplinar. Este artigo tenta trazer contribuições teóricas da psicanálise em torno da fantasia que inevitavelmente se faz presente nas sessões de Psicomotricidade Relacional. Os recursos que conduzem as pulsões sádico-amorosas-eróticas no rumo do imaginário fantasiástico promovem um campo aberto para as formações do inconsciente. Cabem situações primitivas que dão acesso ao real. Cabe viver a agressividade tão negada, e tão possível de ser vivida com a psicomotricidade relacional. Falar do lugar do adulto define sua função, mas o faz pela indefinição visto que este se desloca a «bel prazer» da criança que desculpabilizada e na trilha do simbólico tem chance de insistir e ao mesmo tempo flexibilizar.

A Psicomotricidade Relacional permite a dimensão concreta da fantasia na clínica e com isso abre espaço ao inexplorado.

DESENVOLVIMENTO

No brincar, em análise com criança, circulam significantes porque se instala a transferência. A repetição anuncia neste fantasiar, lembranças encobridoras. A insistência, atravessa sessões trazendo um mesmo tema, que algumas vezes prossegue de um certo ponto deixado na anterior. A exemplo dos adultos, por vezes cansados deles mesmos, chegam com a queixa de estarem falando toda vez a mesma coisa quando cada vez falam de modo diferente desta mesma coisa. A coisa desliza também nas cenas ditadas pela fantasia.

Na intenção de encobrir, pelas mãos da fantasia, a criança monta cenas e por vezes fala nesta ação com discurso ambivalente, com espaço para o ato falho: «sai mamãe» quando enfrentava a cena de bruxa que inventara ou «o papai passou a ser do mau» utilizando-se de um personagem que tornara possível essa afirmação sobre o seu pai o qual abandonara recentemente a família e sobre quem não conseguia falar.

Apoiada em fragmentos da clínica, busquei reflexões teóricas para compreender o lugar da fantasia enquanto percurso de acesso ao «real». Assim, a fantasia cabe na

dimensão significante e seus caminhos imaginários podem atravessar o real? Tem por função proteger do real? Ou acompanhar o real que escapa?

«O imaginário da fantasia é emoldurado pelo simbólico e, portanto é o imaginário tomado a partir de um certo uso do significante. A fantasia implica um cenário e por isso é significante.» (Miller, 1985)

A fantasia permite que se expresse uma fixação a certos objetos pulsionais. A repetição, para Lacan insistência, persiste em atravessar sessões seguidas com pequenas variações sobre o mesmo tema.

A criança, ainda funciona no pensamento concreto e se favorece da possibilidade de desdobrar as imagens. Da condição plástica, surgem cenas que incluem o analista, criando com ele relações em seu pensamento pré-lógico. A criança se utiliza da sua condição natural de brincar, para analogias com o simbólico inconsciente ganhar em espaço no exercício desse imaginário. Movida a princípio pela inteligência sensório-motora, ela segue no pensamento preconceitual quando chegam as imagens. Isso não estaria em questão se o inconsciente não precisasse tomar forma para se expressar guardando as diferenças cognitivas entre adulto e criança, e nós não precisássemos também intervir conforme tais diferenças.

As assimilações muito primitivas não são ainda simbólicas por lhes faltar representações. O alicerce desta representação é sensório-motor e está mergulhado no universo pré-lógico, onde desde bem cedo está em funcionamento a memória corporal. Uma significação individual do próprio corpo precede a significação simbólica e todo simbolismo pressupõe um valor afetivo. Resumindo: a formação do símbolo tem origem no corpo, em suas vivências espontâneas com relação afetiva, a partir do surgimento de imagens.

Freud situou a fantasia entre o consciente e o inconsciente porém na visão Lacaniana diríamos que ela está no encontro entre real, imaginário e simbólico. No Seminário 5, tratando dos circuitos do desejo diz Lacan: «A criança humana está aberta à relação de ordem imaginária com a imagem do próprio corpo e com a imagem do corpo do outro.» (Lacan, 1988, 453)

Toda referência que fizermos ao corpo será: o corpo erógeno, portador de desejo. Este é o corpo em análise. O corpo de que se serve o sintoma tem pela fantasia uma vivência libidinal que satisfaz e um saber que se constrói. O processo psicoterápico aqui se serve deste corpo para reconstruir uma história. «O sujeito tira de suas próprias substâncias suporte imaginário para construir a fantasia, esta que põe em jogo as pulsões.»

Falamos de corpo pulsional, de cena erotizada, que existe por ser precedida de um objeto real, razão de montagem da cena fantasística e dos sintomas que pela sua desordem que tanto incomoda, organizam a demanda de análise. A demanda sempre fala de um desejo mesmo quando o faz na «contra-mão». Não se trata de analista a interpretar criança que brinca, mas da intervenção de um analista inserido na cena, onde já marca caminhos diferentes para aquilo que se repete. A partir da sua disponibilidade, inclusive afetiva (penso que esse é um pré-requisito para o trabalho com criança), seu tônus, seu movimento, sua palavra, pode produzir um corte no sujeito introduzido pouco a pouco dentro da simulação na fantasia.

Poderíamos falar aqui de simulação do gozo? Construção de ficção fantasmática?

Na «Criança magnífica da Psicanálise»: «a fantasia se faz e se constrói com aquilo que temos mais próximo, não enquanto falantes mas enquanto viventes: o corpo» (Nasio, 1958, 147).

A posição do analista junto à criança em cena, flutua do trágico ao cômico. A criança duramente o ataca fazendo uso de um bastão: «Você está à beira da morte». Tratado como um lugar geográfico, vem também do inconsciente «à beira da morte» como metáfora. Começa a metaforizar e pode seguir em direção ao tratamento. Ali, organiza uma cena com tecidos mas «à beira da morte» está também fora dali, nas cenas em que lhe falta ar. Este dia foi o prenúncio de uma experiência de hospitalização que provará duas semanas após. Pedaços de pano e a criança mascara o Outro ou mascara o real de que se esconde? Cobre com um pano, o tecido da fantasia. Velando algumas questões, abre espaço para que outras surjam referentes ao Outro, se é no lugar dele que a criança coloca o analista. «Se o desejo é sediado no Outro é também ele a sede da fala». Quando o analista se põe em cena, passa a parceiro da fantasia e é daí que intervém, daí mesmo interpreta, pontua, sem necessariamente usar palavras tendo o corpo como instrumento de fala. Ocuparia como parceiro da pulsão o lugar de objeto «a»?

O objeto «a» pode ser «objeto voz», não exatamente o significado de suas palavras, simplesmente o tom de voz, sonoridade de uma canção que entoada sustenta a cena.

Naquela cena «à beira da morte» há uma condenação estando o Outro estranhamente nas mãos do sujeito, que o conduz à morte para logo em seguida salvá-lo repetidas vezes. Até que ponto a fantasia é usada para negar a castração ou a castração se manifesta na fantasia? O analista, a exemplo do ator, pode calar enquanto faz jogo de sons, posturas que venham corresponder ao lugar em que o estejam colocando. Assim seu olhar, sustenta a cena com um olhar o reconhece. É sua função preencher um vazio até então inominável. «Num percurso que não leve ao significante mas sim a seus efeitos, o real» (Nasio, 1958).

Apenas um certo olhar já desaloja a cena seguinte, não que ela advenha do desejo deste que olha, mas sim do «diretor da cena», o sujeito. O lúdico produz efeitos na fantasia: tem ali o sujeito poder de matar e morrer.

É dentro de um circuito pulsional onde tudo acontece, até a estrutura perversa que Freud atribuiu à fantasia. Como ainda de Freud, vem que na fantasia o sujeito se permite o prazer mesmo o mais proibido, já que não mais lhe pertence por ser do personagem. Insistindo com o que a fantasia teima em cobrir, o desejo, o sujeito é lançado diante de novos objetos pulsionais e novas possibilidades em ser. Contornos e matizes alteram a fixidez e quem sabe uma nova cena torne aquele parceiro dispensável.

O lugar do analista em cena desliza como na relação verbal, conforme o significante posto em cadeia. Ora se expressaria ele do lugar do Outro ora passando ao lugar de objeto «a». A mercê do desejo do Outro «o diretor da cena» se mantem no lugar de desejante em ato montado a partir de um sintoma. O que cabe ao analista, é estar sem estar de fato só de direito, de função. Ele aguarda que surja o inesperado, que algo possa vir a ser ato analítico, atinja a defesa e repercuta no real. Diante de alguém capaz de reconhecer o gozo sendo ao mesmo tempo suporte para a

pulsão, o gozo que insistia em retornar, pode perder a fixidez ao caber numa interpretação que corte o gozo do Outro.

Alterando-se o que estava posto, o deslocamento de significantes clareia o desejo e o gozo se torna prazer. Um espaço para o sujeito do gozo, como sujeito do inconsciente vivido em transferência, entrar no caminho da simbolização. Uma identificação possível no gozo deve ser quebrada para que no campo do Outro se dê seguimento a um sujeito.

Estamos tentando introduzir uma ação clínica sob a forma de relação fantasística e buscar o caminho por onde o analista intervém, quando lhe é permitido, ao contracenar encontrar os significantes num ato analítico. Lidamos com a intenção de que intervenções possam vir através do personagem que lhe for dado pelo analisante. Balizada pelo sintoma, a criança procura um objeto ponto de partida, que sempre ali esteve mas só num dado momento a conduz por caminhos significantes.

Para Kaufman a fantasia se constitui de coisas vistas, ouvidas e nelas cabem representações arcaicas. Onde faltam chaves, só palavras mágicas como «abre-te Sézamo» servem como senha de entrada até mesmo num mundo narcísico primário, não especularizável de linguagem pré-edípica. Retornar à confusa identificação primária, aproxima do que ultrapassa o corpo, através do qual se representa numa trama aparentemente imaginária onde cabe o que excedia no seu projeto pessoal. Não é como no teatro, aqui a transferência permite a reedição quando a repetição fica a cargo do inconsciente. Foi sintoma que induziu à repetição desalojando do corpo algo que vem do inconsciente e toma forma articulável. Nas dramatizações do teatro, ocorrem repetições de textos enquanto aqui a fantasia guarda o diferencial do significante. Projeção, associações simbólicas, podem vir a minimizar a angústia abrindo espaço para que articulação do desejo tome roupagem de significante. Tal dinâmica exige que alguém assuma a carapuça do Outro e que um laço libidinal se mantenha com um caráter de amor, erotismo ou agressão. A dinâmica não necessariamente leva à cadeia significante mas toda condução visa que o analisante subjetive a sua história.

Esta história pode lhe ter sido roubada precocemente quando impedido do exercício de sujeito desejante. A petrificação desta conduta, repercute na gravidade da sua patologia. Há crianças que pela idade ou certas inibições não dariam conta da análise verbal nem mesmo com uso do desenho como expressão plástica, necessitando dos recursos que cheguem mais próximo do narcisismo primário. O imaginário que dá forma à trama não flui tão livremente por ser cativo do significante. No Seminário 5 encontramos Lacan só introduzindo a fantasia na economia pela sua função significante. Ele a considera único percurso de acesso ao real.

Na sessão de análise, surgem fantasias conscientes, pré-conscientes e inconsciente (Lacan, 1988, 422) onde o sujeito é apresentador, ator, diretor, figurante quando dá forma ao desejo o qual reforma para de novo negá-lo. Está em jogo o sujeito do inconsciente, inacessível se não pela situação transferencial da análise.

A criança quando se apóia em objetos simples, como um bastão de espuma colorido, pode dar asas à sua agressividade para: atacar, matar ou até com movimentos de penetração, reviver na fantasia a incorporação. Por aí pode a fantasia assumir pulsões sádicas, amorosas e eróticas. Assim, tem-se um mundo de faz de contas, cheio de contas a acertar em meio a tanta ambigüidade. A experiência de culpa que

surge, ressurge dando tréguas a angústias pelo resgate possível diante de novos pactos simbólicos.

Textualmente em Laplanche (198) uma afirmação poética de Lacan: «A fantasia é uma flor no ramo da culpa.» Seguindo os contornos do objeto pulsional, desejos secretos como no sonho vêm à tona, se valendo como nele de deslocamento e condensação os revelando a estrutura simbólica. Onde não havia sequer um brinquedo, apenas pedaços de pano, está posta a brincadeira que não é uma qualquer, porque ocorre na transferência e repleta de significantes. Seria brincadeira a dois não fosse dado ao analista, enquanto em transferência, o poder de se desdobrar tantas vezes quantas se faz necessário. Trata-se é no mínimo de brincadeira a três. Tudo pode surgir em um ato sem ensaio geral: num primeiro encontro chegam coisas que a mãe dissera na primeira entrevista. (Separada de parceiro cheio de estórias sexuais com funcionária da casa, presenciadas pela criança de 5 anos). Situações ambivalentes e com carga agressiva muito forte, predominam nas cenas, revelando algo tão velado no subterrâneos das somatizações desta criança que freqüentemente vive o sufoco nas crises de asma.

A criança mascara o personagem proibido. Aquilo que está além é, o que disfarça para não ver. O analista quando compactua com a máscara, não atende a uma demanda, possibilita a explosão do conteúdo que o outro deseja contracenar, porém só suportando se disfarçado. De alguma forma o desejo está lançado.

Se parecia só haver imaginário, o simbólico se fez presente. A fala do abandono, da perda, traduz a angústia abafada desta criança que antes caminhava sem parar por dentro de casa contaminando com a sua angústia a de todos à sua volta. Ela não agüentava ser a pausa entre duas notas (Ranier Rilke «Eu sou a pausa entre duas notas»). Aqui também desde a primeira sessão não pára. Tão logo atravessa a porta de entrada busca formas de expressar sua agressividade, sob o viés do erotismo e dando sinais do amor transferencial. Resultante de conflitos, se vale agora de obstáculos transponíveis capazes de serem enfrentados, com culpa suportável. De tanto a ser representado, mesmo permanecendo obstáculos à autoafirmação, é sob ameaça bem menor ao equilíbrio psíquico. Uma vez instalado o simbólico, pode em alguma rica encruzilhada avançar para além do núcleo e atravessar o real, mudar a rota anunciada pelas metáforas e pelos deslizes dos significantes. Produção de nova mensagem anuncia um novo sentido.

AVALIAÇÃO

Este material vem da ação da Psicomotricidade utilizada no trabalho de análise com criança.

Recursos teóricos vêm consolidar um trabalho introduzido espontaneidade pelas crianças que naturalmente brincam, em sessões na clínica psicomotora. Postas em meio a alguns materiais neutros e frente a um adulto disponível corporalmente, as crianças dão margem à fantasia e um clima transferencial faz circular significantes.

Na nossa avaliação o lugar deste profissional exige escuta e muita entrega. Pela escuta analítica se mantêm eles contidos em seu desejo e capazes de seguirem o desejo do outro. A possibilidade de entrar em cena ocupando os lugares onde a criança precise colocá-lo, falando linguagem tônica conduz por caminhos cabíveis apenas enquanto em transferência. Este é o seu grande desafio: cumprir a sua

função. Deste lugar, para ele inédito, caminha com a criança na chance intervir sobre viver o que não foi vivido.

O circular das pulsões dão margem a superficializar marcas do corpo a ponto de caberem novas mensagens. A reedição de situações pré-edipianas, pré-especulares possibilitam o sucesso do tratamento na clínica do autismo da psicose bem como de patologias que tragam implicações de ordem verbal ou cognitiva, e com as crianças muito pequenas cujo nível de desenvolvimento impedem a eficácia do tratamento tradicional a nível verbal.

A Psicomotricidade Relacional ao acordar a memória corporal, atinge os registros do primeiro ego como se referiu Freud ao ego corporal e amplia os horizontes da clínica.

BIBLIOGRAFIA:

LACAN, Jacques**.** *As Formações do Inconsciente.* Seminário Livro 5. 1988, Zahar Editor.

MILLER. *Perspectivas do Seminário 5.* 1985

NASIO, J.D. *A Criança Magnífica da Psicanálise***.** 1958, Zahar Editor

RESUMO:

Fragmentos da clínica infantil conduziram por reflexões teóricas buscando a compreensão do lugar da fantasia na direção do tratamento. Cenas montadas pela criança, em sessões com materiais disponíveis desde sempre e só em um único momento, quando atrelado ao significante, dando sentido ao roteiro da fantasia. A possibilidade de acesso ao simbólico faz do imaginário fantasiástico um caminho ao real. Lembranças encobridoras se anunciam e balizam o percurso a ser seguido pelo adulto com lugar da cena de onde pode fazer diferentes intervenções que ultrapassam as intervenções verbais. Os recursos corporais, desdobramentos a partir do significante, conduzem à vivência de «pulsões», desculpabilizadas pela fantasia.

Na Psicomotricidade Relacional, sobretudo pela disponibilidade do adulto frente à criança, a agressividade entra em jogo e nova mensagem se anuncia. O corpo que serve ao sintoma toma, como portador do desejo, a meta de dar o corte no gozo para transformá-lo em prazer.

A ação clínica usa de intervenções também do lugar dos personagens surgidos na fantasia, articula o esforço do desejo pela função significante e o espaço da castração na fantasia inconsciente, trabalhada em sessão veicula um lugar de construção do sujeito.

PALAVRAS CHAVE:

Fantasia, Clínica Infantil, Corpo Pulsional, Psicomotricidade Relacional, psicanálise com Criança, O Lugar do Analista, Associações Simbólicas, Função Significante, Brincar Relacional, Sujeito do Inconsciente.

ABSTRACT:

Fragment of infantile clinic led through theoretical reflection, searching the understanding of the spot of fantasy aiming at the treatment. Scenes made by the child in sessions with material available since ever, and only in a unique moment, when tied to the signified providing meaning to the route of fantasy. The possibility of accessing the symbolic turns the fanciful imaginary into a way to the real. Disguising recollections are signaled and lead the road to be followed by the adult with a role in the scene from where different interventions which surpass verbal interpretations can be made. Bodily resources, unfolding starting from the signified, lead to guiltless drives experienced by fantasy. Regarding relational psychomotricity, specially by the adult availability towards the child, aggressiveness shows its hand and a new message is announced. The body which serves the symptom takes, as carrier of the wish, the target of cutting the delight to change it into pleasure. The clinic action uses intervention of the place of the characters brought from the fantasy, articulates the effort of the desire by signified function and the space of castration in unconscious fantasy, worked on in a session, conveys room for construction of subject.

KEY WORDS:

Fantasy, infantile clinic, relational psychomotricity, psychoanalysis with children, analist place, simbolic association, signified function, relational play, unconscious subject.

DADOS DA AUTORA:

Anamélia Poggi. Pedagoga, Psicóloga, Psicomotricista Relacional (Sócia titular da Sociedade Brasileira de Psicomotricidade).

REVISTA IBEROAMERICANA DE PSICOMOTRICIDAD Y TÉCNICAS CORPORALES

A corporeidade na cultura escolar: uma relação complexa[1]

The body dimension in the school culture: a complex relationship

Helena Marinho, Iduina Mont'Alverne e Tânia Cozzi

A PRESENTAÇÃO

O objetivo deste trabalho é apresentar as relações entre corporeidade, formação do educador e letramento, buscando realçar sua dinâmica na cultura escolar. Cultura e corporeidade expressam, neste sentido, o paradigma da complexidade/corporeidade no movimento cotidiano que inclui diversas linguagens: as das palavras, as das plásticas, a dos sons e a dos gestuais. Nesta perspectiva novos processos de produção de saberes tomam corpo na formação de professores bem como no movimento da aquisição da leitura e da escrita. É uma forma de promover uma relação mais prazerosa e mais integral entre professor e aluno, entre psicomotricista e criança, através do que denominamos didática corporal. A corporeidade é assim entendida como vetor de identidade e de identificação como cerne da forma humana. Afirma-se uma educação que valoriza a cultura de expressão em contraposição a uma cultura instrumental-que inclui, na sua concepção a arte, o movimento, a poesia, o lúdico, o corpo, o amor.

Na construção do saber o se expressar e o entender a expressão do outro levaram ao surgimento da palavra letramento se referindo não apenas ao domínio da tecnologia do ler e do escrever mas, principalmente, ao saber fazer uso dela, incorporando-a ao seu viver, transformando o indivíduo e levando-o a um outro patamar social, cultural, cognitivo, lingüístico, entre outros. Adotamos a idéia de Baktin que afirma serem os processos de letramento traçados na construção de sentidos e significados no contato com o outro, passando pelo corpo, pelas experiências do dia-a-dia. Na relação professor/aluno, o professor sendo o mediador que dá voz ao aluno, caminhos que vão sendo traçados, possibilitando a construção da autoria, de indivíduos autores de uma prática nova, no novo mundo que a leitura e a escrita lhes possibilita. É neste sentido que nosso trabalho contribui para uma formação de profissionais da educação mais interativa e mais dinâmica. O referencial teórico tem sua base na sócio-antropologia do cotidiano e da educação e dos estudiosos da

[1] Trabajo presentado en las Jornadas de Psicomotricidad celebradas con ocasión de la celebración de los 25 años de Formación Universitaria en Psicomotricidad, en la Escuela Universitaria de Tecnología Médica de la Facultad de Medicina de la Universidad de la República, en Montevideo, el 15 de noviembre de 2003.

corporeidade e educação, especialmente com Edgar Morin, Michel Maffesoli, Angel Vianna, André Lapierre, Jean Le Bouch, Bernard Aucouturrier, Mikhail Baktin. Para este trabalho serão apresentadas algumas imagens e simbolismos da gestualidade de professores e de crianças da Educação Infantil que no âmago de sua corporeidade, se humanizam na alteridade, se inscrevem no mundo, se situam no mundo, se constroem no mundo e nele aprendem e se educam. Esta é uma perspectiva que respeita o corpo que experimenta, o corpo que sente, o corpo que pensa, o corpo que age fazendo cultura e nela vai reconhecendo a sua humanidade.

INTRODUÇÃO

Educação : Ontem e hoje

Falar em educação brasileira, significa ir à sociedade brasileira. Importa procurar estabelecer relações entre educação, cultura e sociedade, centrando a atenção na perspectiva política da prática educativa e procurando apontar de certa forma algumas características de que se reveste a escola.

No presente trabalho pretende-se abordar especialmente a corporeidade do professor e de que maneira seus padrões corporais influenciam seu comportamento e as relações afetivas no desempenho pedagógico.

O assunto corporeidade é importantíssimo para a Educação em geral mas extremamente relevante para a vida humana e para um futuro humano.

O homem sempre teve dificuldade em ver claramente e sem preconceitos seu próprio corpo. De maneira geral, sempre houve uma tendência entre os filósofos em explicar o homem não uma unidade integral, mas como um composto de duas partes diferentes: um corpo (material) e uma alma (espiritual) (ex: Platão, Descartes etc.).

É importante evoluir para uma mudança de paradigma. É preciso pensar em corporeidade, observando a motricidade como vetor de identidade. É pelo movimento que ela se constitui no espaço e no tempo. Por corporeidade, entendemos que é a vivência do corpo na relação com o outro e com o mundo, condição básica para a qualidade de vida. (Bueno, 1998).

Como afirma Oliveira (1998) o corpo é o ponto de referência que o ser humano possui para interagir com o mundo. Este ponto de referência servira de base para todo o seu desenvolvimento. A noção de corporeidade está intimamente ligada à noção de identidade porque para que esta possa aparecer, o corpo deve ser reunido em uma imagem global.

Perseguindo o tema corporeidade, abordamos idéias de Bueno (1998) que afirma que na busca da identidade podemos perceber a noção de totalidade corporal, nossa imagem corporal.

Na educação, muitas produções nos trazem a importância de se conhecer o corpo. É Freire (1995) quem criticava a iniciativa dos homens competentes em mandar naves espaciais aos mais diferentes planetas, mas incapazes de desvendar os mistérios de nossos corpos. Moreira (1995) ainda alerta que, «caminhamos rapidamente para uma sociedade de corpos diferentes, onde a máxima preocupação é com a própria sobrevivência».

DESENVOLVIMENTO

Corpo

A temática do corpo, largamente tratada pela filosofia e pelas ciências humanas, tem sido pouco considerada no âmbito da educação. Os currículos dos cursos de pedagogia, por exemplo, são reveladores da quase total ausência de tratamento do corpo, quer seja na forma de disciplinas/atividades, quer seja sobre o conhecimento entendido como necessário à formação do professor.

O corpo como primeiro plano de visibilidade humana, como lugar privilegiado das marcas da cultura ou o corpo como lugar onde a mão adulta marca a criança, como espaço de imposição de limites psicológicos e sociais, conforme assinala George Vigarello, em um dos mais instigantes trabalhos sobre a história do corpo.

Poucos são os que consideram o corpo «uma palavra polissêmica, uma realidade multifacetada e, sobretudo, um objeto histórico» ou o corpo como «memória mutante das leis e dos códigos de cada cultura», «registro das soluções e dos limites científicos e tecnológicos de cada época».

Ontôgenese das Posturas

1º- O estudo da filogênese nos vertebrados evidencia que:

O eixo evolui da horizontalidade para a verticalização com a conseqüente suspensão craniana.

2º- O eixo evolui do imobilismo (cabeça sem liberdade de movimento com coluna vertebral) para uma grande flexibilidade. Associada ao alongamento da coluna cervical surge a independência da cabeça. O peixe, ao tirar a cabeça da água, inicia a conquista da terra. A partir daí, da reptação, os seres chegam ao bipedismo, passando pela quadrupedia, braquiação ou quadrumania, atingindo grande flexibilidade do eixo, sobretudo no nível do pescoço.

3º- A liberação da mandíbula aparece após a liberação da cabeça.

4º- A inclinação da cabeça em relação ao eixo coincide com as proporções da face/crânio/encéfalo.

O estudo da ontogênese evidencia que:

Sabemos que ao longo de milhares de anos o homem vem se transformando onde as mudanças físicas aconteceram devido à necessidade de sobrevivência. Foi para sair da água que ele se transformou em réptil, para comer que conseguiu sua verticalização e para caçar que liberou as mãos.

Construindo sua corporeidade não poderia ser diferente. Através do gráfico observamos que a criança desenvolve-se através do movimento reproduzindo as etapas da evolução dos animais.

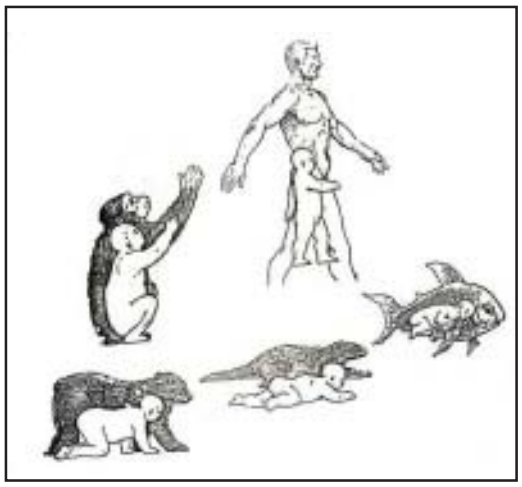


Figura 1

Estar presente em seu próprio corpo é o primeiro passo para um professor que deseja ser mais livre.

Passando pelas etapas do desenvolvimento desde a infância, é na relação afetiva e tônica com o outro (mãe, pai, família, professor) que vamos registrando uma história em nosso corpo.

Sabemos hoje que a comunicação não-verbal é um dos principais fatores do fenômeno da comunicação. Nossas posturas (neutra, ou encurvada, «espetada» para frente, acanhada ou vibrante etc) dizem mais de nós e do nosso interesse no assunto que está sendo abordado ou apresentado.

A percepção do corpo é o primeiro passo para revermos nossos padrões de movimento e a relação com os alunos na prática pedagógica.

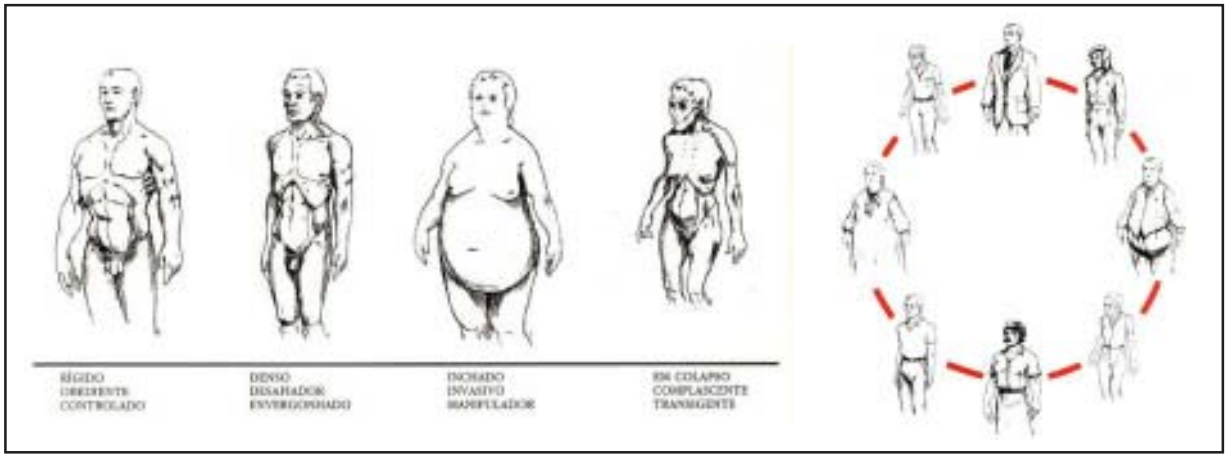


Figura 2

O corpo é sempre moderno

Para reorganizar a corporeidade o professor deve buscar, em si, as experiências que a consciência do movimento proporciona. É importante descobrir, criar e recriar os padrões corporais que moldam seu comportamento e por ele são moldados.

O paradigma complexo, defendido por E. Morin (2000) requer novas atitudes posturais, aberta aos desafios, para o novo e inesperado, para o lúdico. E. Morin (2000) quem afirma que «o homem não pode ser reduzido a sua feição técnica de homofaber nem à sua feição racionalista de homosapiens. É preciso considerar em sua feição; o mito, a festa, a dança, o canto, o êxtase, o amor, a morte, o despropósito, a guerra...».

Algumas colocações de M. Maffesoli (1984) nos remete também a questão da corporeidade do professor sob um ponto de vista de um novo paradigma.

Esse paradigma tendente à idéia de complexidade, de pensamento diverso facilita a compreensão que devemos ter sobre o ser-estar-junto onde a real consciência de nosso corpo nos leva a entender que necessitamos de um solo para enraizar e que o espaço local é o fundador do estar junto.

«O espaço que é o lugar das figurações, significa ressaltar a inscrição mundana de nossas representações e que nossos sonhos e práticas cotidianas se enraízam e se territorializam num húmus que é fator d e sociabilidade» (Maffesoli, 1984).

Nosso corpo se movimenta no tem e no espaço. Ao construirmos novas posturas e atitudes diante da vida é com Maffesoli que mergulhamos na espacialidade interiorizada, no imaginário social. Os mitos, as lendas, contos e o lúdico são essencialmente ligados a um lugar.

Precisamos também do amor e do afeto, onde a comunicação enquanto função essencial inscreve-se nos lugares mais humildes e nas situações mais banais.

CONCLUSÃO

O professor deve estar atento à percepção do próprio corpo.

Pode ser um sonho, mas não impossível ver incluída na formação do profissional da educação infantil a implantação da «didática do corpo» ou uma «educação corporal» como diria Angel Vianna (2002).

Jogos corporais, relaxamento, música e ritmos, teatro, folclore etc seriam veículos de vivências e fariam parte de uma proposta de educação onde não haveria respostas certas, mas respostas individuais.

Acreditamos como Maffesoli, que é importante ressaltar os fatos concretos com ênfase no cotidiano: atentar para todos os rituais cotidianos, os mecanismos de solidariedade, de atração e de repulsa.

Ao falarmos de corporeidade, falamos de corpos, trocas, que se fundam no fato de que as pessoas sozinhas ou cada uma por si não se bastam, fundam-se na diferença. Pessoas em grupo trocam coisas, afetos, idéias, palavras, gestos e eis aí também o simbólico.

O processo de ensinar, se dá em espaços / tempos nos quais sentimentos de toda ordem estão presentes: valores, crenças, amor, medo.

Nesses encontros vivenciando plenamente a corporeidade através do movimento, o professor transmite conhecimento. Busca em suas posturas flexibilidade, criatividade e bem estar para ensinar.

Finalizo com as palavras de Nilda Alves (2002) «Vamos aprendendo como usar o corpo no exercício do fazer cotidiano do ofício de ser professora».

Relacionamos as imagens a seguir à organização da corporeidade do Professor da educação infantil.

Através de experiências pessoais e com as crianças ele entra no universo de um corpo que deixa de ser duro e imóvel e passa a ser plástico e flexível. Vive intensamente a arte, a cultura e as tradições populares busca intensamente se expressa de todas as formas.

Busca o prazer de transmitir o saber.

"O convívio cotidiano com a possibilidade enriquecedora da interação de corpos no mesmo espaço, torna o corpo no universo do saber sempre moderno".

João Cezar de Castro Rocha

O Corpo duro, sem forma.

Xilogravura – Rubem Grilo

Jogos Corporais

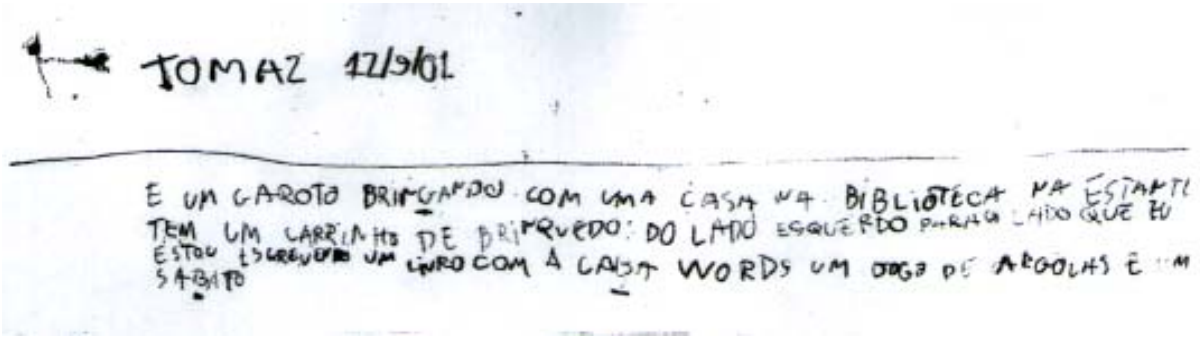
A Dança - H. Matisse

A Música - H. Matisse

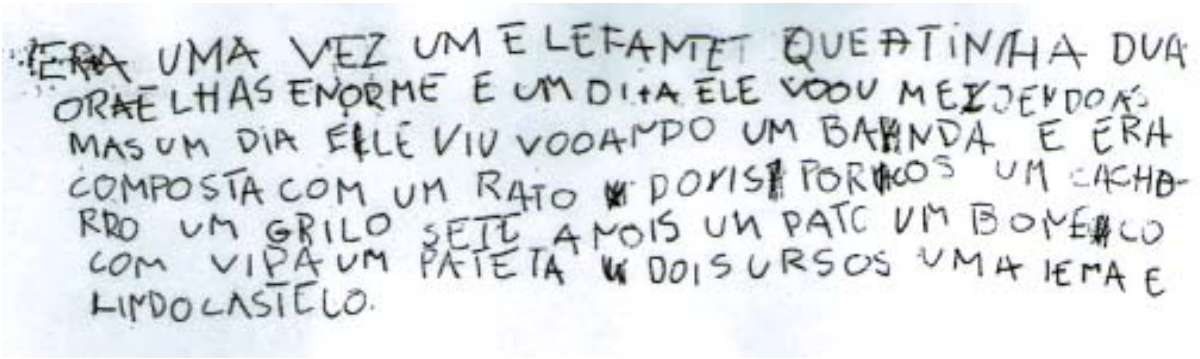
Roda - M. Dacosta

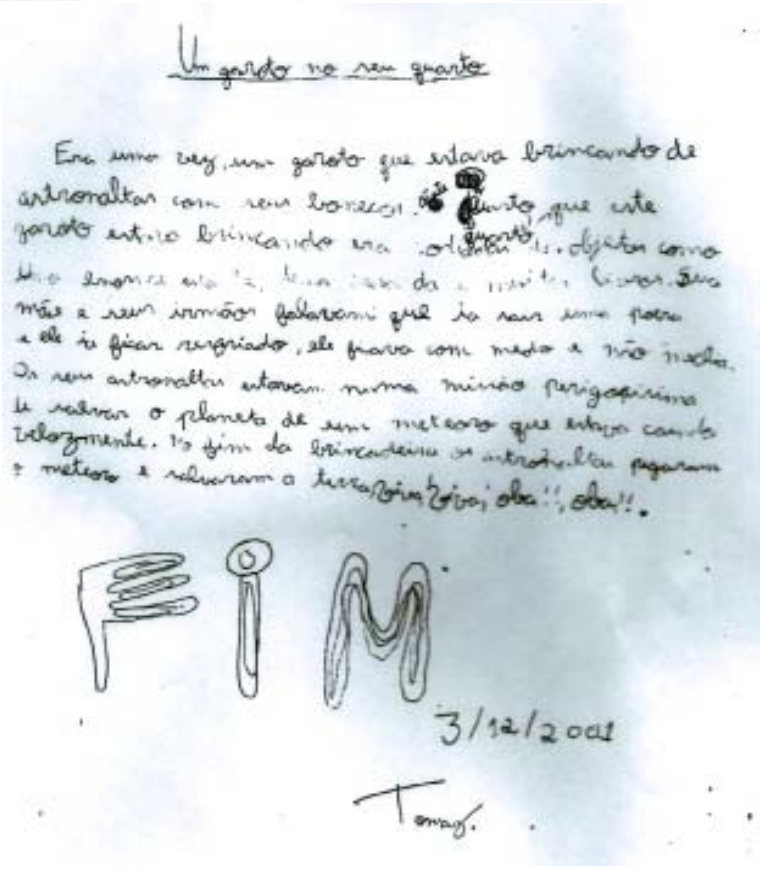
Figura 3

Acompanhando crianças de uma escola pública do Rio de Janeiro, temos o exemplo de como a disponibilidade corporal efetiva do professor facilita novas aquisições psicomotoras e principalmente de linguagem onde o progresso na questão do letramento é evidente.


TOMAZ 12/9/01

E UM GAROTO BRINCANDO COM UMA CASA NA BIBLIOTECA NA ESTANTE TEM UM CARRINHO DE BRINQUEDO: DO LADO ESQUERDO PARA O LADO QUE EU ESTOU ESCREVENDO UM LIVRO COM A CASA WORDS UM JOGO DE ARGOLAS E UM SABATO


ERA UMA VEZ UM ELEFANTE QUE ATINHA DUA ORAELHAS ENORME E UM DIA ELE VOOU MEZ JENDO AS MAS UM DIA ELE VIU VOOANDO UM BANDA E ERA COMPOSTA COM UM RATO DOIS PORCOS UM CACHORRO UM GRILO SETE ANOIS UM PATO UM BONECO COM VIPA UM PATETA DOIS URSOS UMA IEMA E LINDO CASTELO.

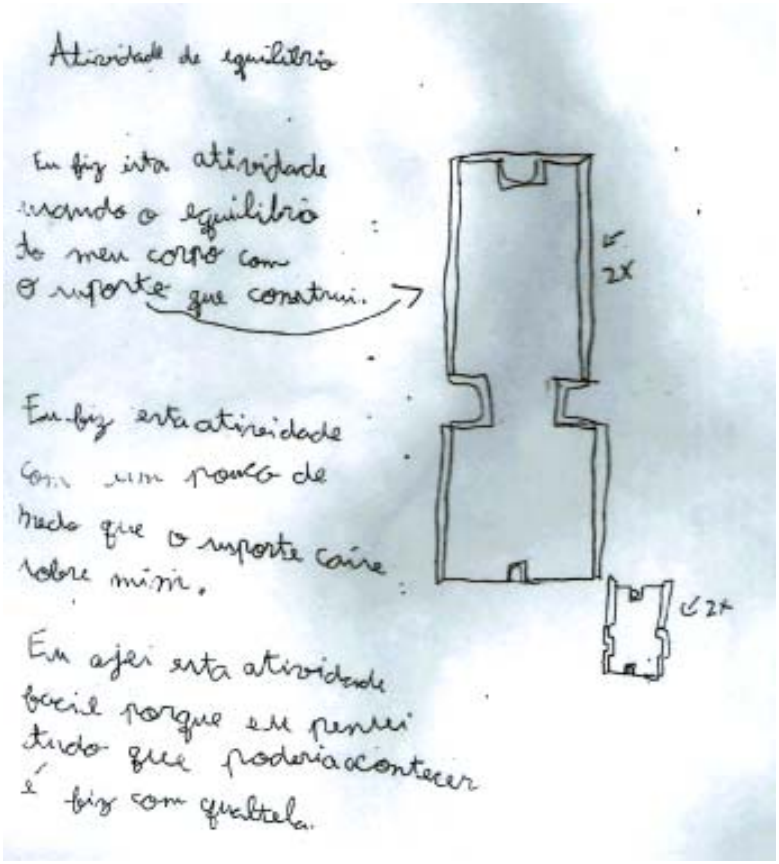

Um garoto no seu quarto

Era uma vez, um garoto que estava brincando de astronaltas com seus bonecos. Quarto que este garoto estava brincando era [illegible] objetos como [illegible] livros. Sua mãe e seus irmãos falavam que ia sair uma poeira e ele ia ficar resfriado, ele ficava com medo e não mecha. Os seus astronaltas estavam numa missão perigosíssima de salvar o planeta de um meteoro que estava caindo velozmente. No fim da brincadeira os astronaltas pegaram o meteoro e salvaram a terra, viva, viva, oba!!, oba!!.

FIM

3/12/2001

Tomaz.



BIBLIOGRAFIA:

ASSMAN, Hugo. *Paradigmas e Corporeidade*. Piracicaba: UNIMEP, 1993.

BAKTIN, Mikhail. Marxismo e Filosofia da Linguagem, São Paulo, HUCITEC, 1999.

BUENO, Jocian M. *Psicomotricidade: Teoria e Prática*. S. Paulo: Ed.Lovise, 1998.

GARCIA, Regina L. (org.) *O Corpo que Fala dentro e fora da Escola*. Rio de Janeiro: DP e A Editora, 2002.

KELEMAN, Stanley. *Anatomia Emocional*. S.Paulo: Summus Editorial, 1992.

LAPIERRE; AUCOUTURIER, A. B. *A Simbologia do Desenvolvimento*. Rio Grande do Sul: Artes Médicas, 1984.

MAFFESOLI, Michel. *A Conquista do Presente*. Rio de Janeiro: Ed. Rocco, 1984.

MORIN, E. *Ciência com Consciência*. Lisboa: Publicações Europa-América, 1982.

PREFEITURA DO RIO (org.), *Gesto*, Revista do Centro Coreográfico Rio Arte, Rio de Janeiro: 2003.

SABOYA, Beatriz. *Bases Psicomotoras*. Rio de Janeiro: Ed. Trainel, 1995.

RESUMO:

O assunto deste trabalho é apresentar um novo paradigma para formação do educador. Um paradigma da complexidade, aberto, includente, que expressa no movimento cotidiano, diversas linguagens como artes plásticas, poesia, dança, música, etc.

Buscando realçá-lo na cultura escolar, abordaremos temas relacionados à cultura, corporeidade e letramento na Educação.

A corporeidade do professor é importante no sentido que influencia nas suas relações afetivas e no seu desempenho pedagógico.

PALAVRAS CHAVE:

Cultura escolar, corporeidade, letramento, paradigma da complexidade.

ABSTRACT:

The subject of this work is to introduce a new point of view to teachers in the scholar culture.

A complex paradigm, which is open, includent, that express a daily movement, several languages like, poetry, dance, music, etc.

We intend to intensify a scholar culture that we will study themes like culture, body image and how people express and comprehend the words in the Education set.

The teachers body image, influence their relationships and the way they teach.

KEY WORDS:

School culture, body dimension, literacy, paradigm of the complexity.

DADOS DAS AUTORAS:

Helena Marinho. Formação: Bailarina, Pedagoga, Fonoaudióloga e Psicomotricista. Profª do Curso de Graduação de Psicomotricidade do Instituto Brasileiro de Medicina de Reabilitação. Pós-graduada em Educação Psicomotora Instituto Brasileiro de Medicina de Reabilitação. Especialista em Terapia Psicomotora. Especialista em Avaliação em Educação à Distância – UNESCO. Mestranda em Educação – Universidade Federal Fluminense. Autora do Livro Brincar e Reeducar: O Folclore Infantil em Fonoaudiologia e Psicomotricidade – Ed. Revinter – RJ.

Iduina Mont'Alverne Chaves. Doutora em Educação pela Universidade de São paulo – USP. Doutorado Sandwish na University of Illinois – USA. Special Diploma in Educational Studies – Oxford University – Inglaterra. Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – RJ. Local de Trabalho: Universidade Federal Fluminense – UFF – Niterói – RJ – Brasil. Coordenadora do Curso de Pedagogia UFF/Niterói. Professora do Programa de Pós-Graduação da UFF. Livros e artigos publicados na área de Formação de Professores e de Literatura Infantil.

Tânia Cozzi: Fonoaudióloga e Psicomotricista. Mestranda em Educação – Universidade Federal Fluminense. Especialista em Linguagem. Especialista em Motricidade oral. Autora de livros infantil e livros técnicos. Profª Titular do Curso de Graduação em Psicomotricidade do IBMR - Instituto Brasileiro de Medicina de Reabilitação.

REVISTA IBEROAMERICANA DE PSICOMOTRICIDAD Y TÉCNICAS CORPORALES

Número 13

Febrero 2004

RESÚMENES / ABSTRACTS

El movimiento imaginado.

The imagined movement.

AUTORES: Joaquín Serrabona y Liliana Woloschin

RESUMEN: El artículo expone la experiencia de trabajo realizada en la sala de psicomotricidad a través de visualizaciones que permiten desarrollar otra vertiente del movimiento, como es el movimiento imaginado, que complementa y favorece el desarrollo de las diversas dimensiones de la persona. El artículo explica las ventajas y cualidades de la aplicación de estas técnicas de visualización con niños, así como describe el proceso de realización de dicha actividad. Se completa esta información con la descripción de algunos ejemplos y la posibilidad del trabajo emergente posterior.

ABSTRACT: The article shows the work experience carried out in the psychomotricity room through visualizations that allow to develop another slope of the movement, like it is the imagined movement that it supplements and it favours the development of the person's diverse dimensions. The article explains the advantages and qualities of the application of these visualization techniques with children, as well as it describes the process of realization of this activity. This information is completed with the description of some examples and the possibility of the later emergent work.

Abordaje interdisciplinario en la salud y la educación.

Interdisciplinary approach in health and education.

AUTORA: Rosario Tuzzo

RESUMEN: La interdisciplina, supone un trabajo a realizar en base a disciplinas ya establecidas donde no se pretenden obviar las mutuas diferencias de objeto y método, ya que pensar en interdisciplina es posible si existen disciplinas a poner en contacto, pero si no se les deja constituirse o por el contrario, se pasa a intentar una rápida mezcla, ni siquiera habremos llegado a lo disciplinario.

El presente trabajo plantea una serie de interrogantes y cuestionamientos en relación a esta temática.

Busca destacar la importancia de la interdisciplina en el abordaje actual de la salud mental de diferentes poblaciones en primer y segundo nivel de atención.

Y pretende, proporcionar a los jóvenes profesionales de la salud y la educación, herramientas que le posibiliten prepararse para su incorporación a equipos interdisciplinarios de trabajo

ABSTRACT: The inter-discipline, supposes a work to carry out based on disciplines already established where they are not sought to obviate the mutual object and method differences, because to think about inter-discipline is possible if disciplines exist to put in contact, but if they are not allowed to be constituted or on the contrary, it starts to attempt a quick mixture, we will not even have arrived to the disciplinary approach.

The present work outlines a series of queries and questions in relation to this issue.

It looks for to highlight the importance of the inter-discipline in the current way of work in mental health with various populations in first and second level of attention.

And it seeks, to provide to the professional youths of the health and the education, tools that facilitate them to get ready for their incorporation to interdisciplinary teams of work.

La relación mente-cuerpo en el desarrollo del niño: entre realidades, fantasías y vivencias psicomotoras.

The relationship mind-body in the child's development: among realities, fantasies and psychomotor experiences.

AUTOR: Marco Urago

RESUMEN: Esta conferencia presenta los hitos del desarrollo como una combinación de factores genéticos y ambientales, en los que el tiempo y el espacio configuran la calidad de la evolución infantil. Al igual que ha cambiado la forma de entender el desarrollo, también han cambiado las formas de vivir y de relacionarse las personas. Es preciso que la mente se encuentre con el cuerpo a través de las experiencias psicomotoras, para que el cuerpo tenga presencia, para que el movimiento se convierta en gesto, para que el desarrollo se complete de forma adecuada y no patológica.

ABSTRACT: This conference presents the landmarks of the development as a combination of genetic and environmental factors, in which the time and the space configure the quality of the infantile evolution. The same as it has changed the form to understand the development, they have also changed the forms to live and of being related people. It is necessary that the mind meets the body through the psychomotor experiences, so the body gets presence, so the movement becomes expression, so the development is completed in an appropriate and not pathological way.

Terapia psicomotriz: acerca de las transformaciones.

Psychomotor therapy: about the transformations.

AUTORAS: Jeannette Podbielevich y Cristina Steineck.

RESUMEN: El artículo muestra algunas de las transformaciones que se producen a través de la terapia psicomotriz: en la actividad, en el pensamiento y en la emoción. Se presentan dos casos clínicos y su evolución a lo largo de un proceso de intervención psicomotriz de tipo terapéutico. Los cambios pueden apreciarse tanto en el comportamiento de los niños, consigo mismos y con los demás, como en la representación gráfica de su propio cuerpo.

ABSTRACT: The article shows some of the transformations that take place through the psychomotor therapy: in the activity, in the thought and in the emotion. Two clinical cases and their evolution are presented along a process of psychomotor intervention of therapeutic type. The changes can be appreciated as much in the behaviour of the children (with themselves and with other people) as in the graphic representation of their own body.

Cuidar de los padres: una manera de asegurar un buen desarrollo y adaptación de los hijos.

To take care of the parents: a way to assure a good development and adaptation of the children.

AUTORA: Sonia Onofri de Oliveira.

RESUMEN: En este trabajo, la autora reflexiona sobre la influencia de las relaciones intrafamiliares en el proceso de desarrollo y adaptación infantil y propone desarrollar actividades lúdicas con los padres, mediante la técnica de la Psicomotricidad Relacional, como una vía para favorecer el desarrollo armónico y la adaptación de los niños sobre todo a la escuela.

ABSTRACT: In this work, the author reflects on the influence of the intrafamilial relations in the process of infantile development and adaptation and proposes to develop activities with the parents, by means of the Relational Psychomotricity approach, as one way to favor the harmonic development and adaptation of the children to the school.

A dimensão concreta da fantasia na clínica psicomotora.

The concrete dimension of the fantasy in the psychomotor clinic.

AUTORA: Anamélia Poggi.

RESUMO: Fragmentos da clínica infantil conduziram por reflexões teóricas buscando a compreensão do lugar da fantasia na direção do tratamento. Cenas montadas pela criança, em sessões com materiais disponíveis desde sempre e só em um único momento, quando atrelado ao significante, dando sentido ao roteiro da fantasia. A possibilidade de acesso ao simbólico faz do imaginário fantasiástico um caminho ao real. Lembranças encobridoras se anunciam e balizam o percurso a ser seguido pelo adulto com lugar da cena de onde pode fazer diferentes intervenções que ultrapassam as intervenções verbais. Os recursos corporais, desdobramentos a partir do significante, conduzem à vivência de «pulsões», desculpabilizadas pela fantasia.

Na Psicomotricidade Relacional, sobretudo pela disponibilidade do adulto frente à criança, a agressividade entra em jogo e nova mensagem se anuncia. O

corpo que serve ao sintoma toma, como portador do desejo, a meta de dar o corte no gozo para transformá-lo em prazer.

A ação clínica usa de intervenções também do lugar dos personagens surgidos na fantasia, articula o esforço do desejo pela função significante e o espaço da castração na fantasia inconsciente, trabalhada em sessão veicula um lugar de construção do sujeito.

ABSTRACT: Fragment of infantile clinic led through theoretical reflection, searching the understanding of the spot of fantasy aiming at the treatment. Scenes made by the child in sessions with material available since ever, and only in a unique moment, when tied to the signified providing meaning to the route of fantasy. The possibility of accessing the symbolic turns the fanciful imaginary into a way to the real. Disguising recollections are signaled and lead the road to be followed by the adult with a role in the scene from where different interventions which surpass verbal interpretations can be made. Bodily resources, unfolding starting from the signified, lead to guiltless drives experienced by fantasy. Regarding relational psychomotricity, specially by the adult availability towards the child, aggressiveness shows its hand and a new message is announced. The body which serves the symptom takes, as carrier of the wish, the target of cutting the delight to change it into pleasure. The clinic action uses intervention of the place of the characters brought from the fantasy, articulates the effort of the desire by signified function and the space of castration in unconscious fantasy, worked on in a session, conveys room for construction of subject.

A corporeidade na cultura escolar: uma relação complexa.

The body dimension in the school culture: a complex relationship.

AUTORAS: Helena Marinho, Iduina Mont'Alverne e Tânia Cozzi.

RESUMO: O assunto deste trabalho é apresentar um novo paradigma para formação do educador. Um paradigma da complexidade, aberto, includente, que expressa no movimento cotidiano, diversas linguagens como artes plásticas, poesia, dança, música, etc.

Buscando realçá-lo na cultura escolar, abordaremos temas relacionados à cultura, corporeidade e letramento na Educação.

A corporeidade do professor é importante no sentido que influencia nas suas relações afetivas e no seu desempenho pedagógico.

ABSTRACT: The subject of this work is to introduce a new point of view to teachers in the scholar culture.

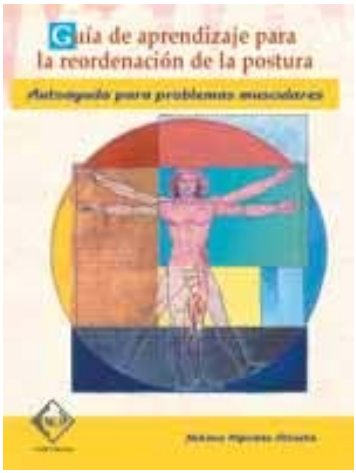
A complex paradigm, which is open, includent, that express a daily movement, several languages like, poetry, dance, music, etc.

We intend to intensify a scholar culture that we will study themes like culture, body image and how people express and comprehend the words in the Education set.

The teachers body image, influence their relationships and the way they teach.

NOVEDADES BIBLIOGRÁFICAS

Nekane Rípodas Alzueta (2003). *Guía de aprendizaje para la reordenación de la postura. Autoayuda para problemas musculares*. Pamplona: Cenlit Ediciones S.L.
ISBN: 84-85511-62-X (130 Páginas)



Un 86% de la población sufre dolores musculares y éstos suponen una de las causas mas frecuentes de baja laboral. La mayoría de estos dolores musculares y articulares como escoliosis, cifosis, ciática, hernia discal, embaramiento muscular... son producto de malas posturas adoptadas por nuestro cuerpo.

Basado en la teoría del encadenamiento muscular de la señora Mezzières, el libro propone unos sencillos trabajos de estiramientos, a partir de un ejercicio básico y fundamental como «la pinza», para reordenar nuestra estructura corporal disarmónica.

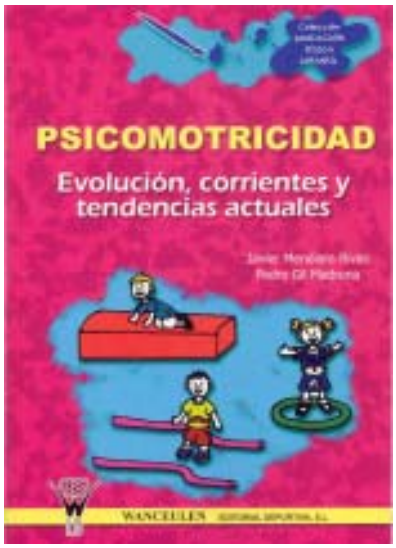
Todos los ejercicios, técnicas de automasaje, etc., han sido testados por la autora con mas de 400 personas con edades entre 12 y 60 años y con los mas diversos estados de dolencia. El libro es en definitiva un guía para la higiene postural dirigida a mejorar la calidad de vida de esa mayoría de la población que sufre molestias musculares.

La autora desarrolla su propio método el cuidado y desarrollo armónico del cuerpo a partir de las enseñanza del método Mezzières.

En el texto se proporcional pautas para el correcto trabajo postural y se plantean las relaciones posibles entre la postura y el funcionamiento orgánico del ser humano.

Dónde solicitar el libro:
Cenlit Ediciones S.L.
Apartado de correos 3289.
31080 - Pamplona (Navarra) [España]
Teléfono +34 948 302 677; Fax +34 948 302 331
E-mail: cenlit@teleline.es
Web: www.cenlit.com

Javier Mendiara y Pedro Gil (2003). *Psicomotricidad: Evolución, corrientes y tendencias actuales*. Sevilla: Wanceulen.
ISBN: 84-95883-32-5 (72 Páginas)



La psicomotricidad, al introducir la idea de globalidad corporal (como el estado de unión de lo motor, lo cognitivo, lo afectivo y lo relacional), ha resultado ser un concepto clave para entender y estimar el papel preponderante que hoy día tiene el cuerpo como totalidad (lugar de encuentro simultáneo y unitario de movimiento, emociones y pensamiento) y como eje central sobre el que gira la construcción de la personalidad.

Este libro, como dice su título, ofrece datos del origen, conceptualización, evolución, corrientes aparecidas y tendencias actuales de la psicomotricidad. Dentro de estos puntos generales, recoge las premisas, diferencias y semejanzas de los autores que se consideran más representativos, los postulados educativos, el desarrollo histórico en España y su situación actual. En la línea de conseguir un concepto unificado e integral, concluye haciendo un análisis de los factores que componen la idea de globalidad.

El cuerpo del libro lo constituyen tres capítulos. Su organización no es casual, sino que obedece a una intención precisa. Se emplea el procedimiento deductivo para dar forma a un estudio que, partiendo del origen y del todo de la psicomotricidad, mediante encadenamientos y aproximaciones sucesivas, tiene como objetivo último examinar su incidencia en la escuela española actual.

De este modo, el libro consigue una estructura propia que le otorga cierta dosis de originalidad: el orden de presentación de los capítulos sigue una gradación que va de lo general a lo particular. Desde lo más amplio (el todo), se llega a lo más específico (las partes que constituyen el objeto de estudio). Se obtienen y consideran así tres niveles de concreción: la psicomotricidad en general, la psicomotricidad en el ámbito educativo, la psicomotricidad educativa en España.

Pretende ser una obra teórico-práctica de consulta, que puede ser útil para los profesionales de la educación, para los estudiantes de Magisterio (en cualesquiera de sus especialidades), para los alumnos de las Facultades de la Actividad Física y del Deporte, y para aquellas otras personas relacionadas con la enseñanza como pueden ser, entre otros, los técnicos especialistas en la asistencia y cuidado de los niños pequeños y los monitores de actividades extraescolares.

Dónde solicitar el libro:
Wanceulen Editorial Deportiva S.L.
Calle Cristo del Desamparo y Abandono 56
41006 - Sevilla [España]
Teléfono +34 954921511; Fax +34 954921059
E-mail: pedidoseditorial@wanceulen.com
Web: www.wanceulen.com

Catherine Potel (2003). *El cuerpo y el agua. La mediación en psicomotricidad*. Madrid: Akal.
ISBN: 84-4609-14436-2 (162 Páginas)

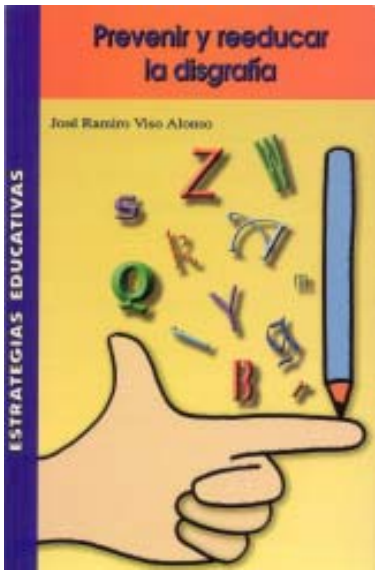
Para el que ha escogido el agua como terreno de aventura y de encuentro, ésta es una evidencia. Viva y versátil, estamos ante esa materia sutil que arrastra al cuerpo en su fluidez; lleva y envuelve a quien no tiene reparos en abandonarse; toca y acaricia, mientras dibuja los límites del cuerpo en un contacto sensorial en el que la piel ocupa el primer lugar. Se hace eco del movimiento, y ese eco del agua testimonia la presencia del cuerpo, de uno mismo, del otro.

Algunas veces, ese abandono al agua es imposible. Hay miedo, miedo a per-derse en su profundidad, angustia de disolverse en su liquidez; miedo a dejar de sentir los puntos de referencia del propio peso terrestre y quedar aniquilados en un abrazo mortal. El agua se convierte entonces en ese monstruo que se insinúa en los poros de la piel, que penetra por todos los orificios, que apela a la representación arcaica de un cuerpo sin protección, horadado, desnudo, desollado.

Especialista en psicomotricidad, la autora aprovecha su experiencia con bebés y con padres, niños y adultos psicóticos, para desentrañar los puntos esenciales que hacen de la actividad acuática una mediación corporal beneficiosa en la simbolización, que se abre a la capacidad para jugar utilizando el cuerpo como «mediador y apuesta relacional entre dos psiques y entre la psique y el mundo» (Piera Aulagnier).

Más que síntesis teórica, esta obra es testimonio de un camino personal y profesional donde, en el contacto con el agua, no se prima la pedagogía ni la adaptación, sino la apropiación del propio cuerpo.

Dónde solicitar el libro:
Ediciones Akal
Sector Foresta, 1.
28760 - Tres Cantos (Madrid) [España]
Teléfono +34 918061996; Fax +34 918044028
E-mail: alicia.delrio@akal.com
Web: www.akal.com



José Ramiro Viso Alonso (2003). *Prevenir y reeducar la disgrafía*. Madrid: Publicaciones ICCE.
ISBN: 84-7278-279-4 (224 Páginas)

El título resume el propósito principal del libro, que no es otro que poner a disposición del educador –profesores, maestros, padres, especialistas– una serie de herramientas y de criterios para afrontar con éxito la tarea de prevenir y, en su caso, corregir las alteraciones relacionadas con la escritura. Con este fin, el libro ha sido estructurado en tres bloques de contenidos tratados desde una cuádruple perspectiva –la perspectiva intelectual y perceptiva, la psicolingüística, la psicoafectiva y la psicomotriz–, lo cual garantiza un análisis completo del fenómeno de la escritura. En el primer bloque de contenidos, se analiza la escritura como hecho específicamente humano, se subraya su importancia en el desarrollo del individuo y se presentan todos los factores –perceptivos, psicolingüísticos, psicoafectivos y psicomotrices– implicados en su apari-ción y en su desarrollo adecuado. En el segundo bloque, se lleva a cabo un análisis de la disgrafía como alteración de la escritura, se presentan diferentes tipos de disgrafías, así como las características principales de todas ellas, y se investigan las causas de orden psicomotor, perceptivo, psicolingüístico y psicoafectivo que fundamentan estos trastornos. Finalmente, en la tercera parte, la más amplia, se presentan una serie de actividades que, en un primer momento, intentan educar o reeducar aquellos factores perceptivos, psicolingüísticos, psicoafectivos y psicomotores implicados en el grafismo y, a continuación, se centran en la prevención o el tratamiento de los errores específicos de la escritura.

Es posible escribir bien y, en todo caso, escribir mejor. Este libro propone una serie de técnicas que faciliten al niño el aprendizaje de la escritura, canalizando su esfuerzo del modo adecuado y convirtiendo el proceso, si no en algo divertido, sí, al menos, en algo atractivo y motivante por la sensación de logro que se puede obtener al realizarlo correctamente.

Dónde solicitar el libro:
Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación
C/ Eraso 3 28028 - Madrid [España]
Teléfono +34 917257200; Fax +34 913611052
E-mail: comercial@icceciberaula.es
Web: www.icceciberaula.es

Normas de publicación

Aspectos formales:

Los autores enviarán el trabajo por correo electrónico a la Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales (revista@iberopsicomot.net) por el sistema de «archivos adjuntos» (*attach files*) mediante un archivo con el texto del artículo, bibliografía, palabras clave, resumen, *abstract*, *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). En cualquier caso, en el mensaje de correo electrónico junto al que se envíen los ficheros debe quedar especificado claramente el programa y versión utilizado en la elaboración del texto. Los gráficos se presentarán en ficheros GIF o JPG, un fichero por cada gráfico, con nombres correlativos (graf1, graf2, etc.).
- Los trabajos serán presentados en formato de página A4 o Letter, orientación vertical, en espaciado simple, con márgenes de 2,5 cm. (superior, inferior, derecho e izquierdo), sin encabezados, ni pies, 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.
  - KEYWORDS: 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 publicación y de citas propuesto por la A.P.A. (1994) *Publication Manual* (4th ed.). Para citar las ideas de otras personas en el texto, conviene tener en cuenta lo siguiente:
  - Todas las citas irán incorporadas en el texto, no a pie de página ni al final, mediante el sistema de autor, año entre paréntesis. Si se citan exactamente las palabras de un autor, éstas deben ir entre comillas y se incluirá el número de la página. *Ejemplo:* "encontrar soluciones a los problemas sociales era mucho más difícil de lo que originalmente se pensaba" (House, 1992, 47).
  - Cuando se utilice una paráfrasis de alguna idea, debe darse el crédito del autor. *Ejemplo:* House (1992) señala que es necesario tener en cuenta los intereses de todas las partes implicadas.
  - La estructura de las referencias bibliográfica es la siguiente (prestar atención a los signos de puntuación):
    - *Para libros:* Apellidos, Iniciales del Nombre. (Año). *Título del libro*. Ciudad de publicación: Editorial.
    - *Para artículos de revistas:* Apellidos, Iniciales del Nombre. (Año). Titulo 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./eds.), *Título del libro*, (pp. páginas). Ciudad de publicación: Editorial.

El Consejo de Redacción se reserva la facultad de introducir las modificaciones formales que considere oportunas en la aplicación de las 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 para que informen 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 en efectivo a los autores por la publicación de los artículos. En cambio, a quienes les sea publicado un artículo se les dará acceso al número completo en que aparece.

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. 4 (1)

Número 13

Febrero de 2004

vol. 4 (1)

Número 13

Febrero de 2004

www.iberopsicomot.net

Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales

Editan:
Asociación de Psicomotricistas del Estado Español y Red Fortaleza de Psicomotricidad

ISSN: 1577-0788