

Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales

NÚMERO 3

Agosto de 2001

Dirección:

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

Consejo de Redacción:

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

Secretaría:

- Carmen Torcal (España)

Domicilio:

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

Edición:

Pedro P. Berruezo (España)

E-mail:

revista@iberopsicomot.net

Web:

www.iberopsicomot.net

Edita:

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

ISSN: 1577-0788



SUMARIO

	<i>Página</i>
Editorial	3
La significación educativa del movimiento. (José Luis Pastor Pradillo)	5
La organización tónica en el desarrollo de la persona. (Núria Franc Batlle)	21
Agresividad y violencia. Aportes de la Psicomotricidad para la niñez y la adolescencia en riesgo. (Miguel Sassano y Tuñón)	33
El rol del psicomotricista (Josefina Sánchez Rodríguez y Miguel Llorca Llinares)	57
Hacia el descubrimiento de sí mismo: propuesta de intervención psicomotriz en el período de 0-3 años. (Vicente Quirós Pérez)	77
La práctica física y deportiva en el tratamiento y rehabilitación del toxicómano en el medio penitenciario. (Roberto Hernández, Francisco Javier Aledo y Rogelio Martínez Abellán)	89
Resúmenes / Abstracts	101
Novedades bibliográficas	105
Normas de publicación	113



Editorial

La Psicomotricidad: la disciplina, la profesión, la práctica y la formación académica

Desde el nacimiento de la Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales venimos mostrando nuestra postura de defensa de la pluralidad y la diversidad de los encuadres teóricos y prácticos en el desempeño de la psicomotricidad, pues somos conscientes de que, en los diferentes países, los psicomotricistas llevan adelante su práctica profesional en el marco de diversos planteamientos teóricos, metodológicos e institucionales.

Y nos parece que existe una gran riqueza en esa diversidad. Nuestra revista, en su breve andadura, viene recogiendo ya muchas definiciones de la psicomotricidad: como disciplina, como práctica, como profesión...

Por otra parte, es una realidad que tanto en América como en Europa se hace necesario definir los límites profesionales y los psicomotricistas hemos de ponernos a trabajar en la búsqueda de un consenso sobre el alcance de nuestro perfil profesional, como lo han hecho otros profesionales cuyos campos de trabajo y competencia están internacionalmente establecidos.

Si bien la pluralidad de enfoques enriquece nuestra práctica, a la hora de definir su perfil profesional, y consecuentemente la formación necesaria para adquirir las competencias y destrezas precisas para desempeñarlo, la diversidad es mucha, los criterios son muy diferentes y, sin pretenderlo, terminan por desdibujar los límites de la profesión.

Los tiempos y espacios de formación también son diversos. En Psicomotricidad, existen formaciones universitarias de grado y formaciones que parten del nivel de postgrado universitario, existen formaciones impartidas por asociaciones u otro tipo de instituciones. Nuevamente la diversidad es mucha, el intercambio es escaso, el consenso es difícil.

Resulta, sin embargo, muy positivo el permanente avance de la Psicomotricidad tanto en el ámbito académico como en el profesional en nuestros países, pues se abren nuevos espacios de formación, se organizan y realizan eventos científicos y ello repercute en un mayor conocimiento de las posibilidades de la intervención psicomotriz y el aumento de nuestras expectativas profesionales. Así mismo, nos resulta gratificante que surjan nuevos espacios para la psicomotricidad en países donde no existían antecedentes o experiencias en este campo.

Creemos que hemos de seguir dando pasos hacia adelante. El primero es el conocimiento mutuo, apreciar y comprender la realidad del otro. Pero eso no basta, hemos de ir creando instancias de consenso que nos permitan de alguna forma acercarnos a una delimitación. Pero que no se trate de una definición que sirva para excluir, sino para fortalecer mediante la acotación, la clarificación y el conocimiento profundo de la realidad sobre la que se actúa. Sólo desde

ese territorio común y compartido podremos verdaderamente entendernos y a partir de ahí caminar y hacer progresar nuestra práctica profesional.

Nuestro deseo, a través de la Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales, es proporcionar un espacio de conocimiento, confrontación y debate. Nuestras páginas están abiertas a ese intercambio productivo que permite dar sentido a la propia práctica profesional y que, ojalá, sirva para consensuar unos límites profesionales que actúen como motor de nuestra profesión en todos nuestros países.

Para terminar, un breve comentario sobre aspectos formales y de contenido. Os presentamos con este editorial el tercer número de la revista. Se trata de un compendio de artículos que reflejan el valor de la psicomotricidad como instrumento de ayuda y de mejora de la calidad de vida de las personas a las que se dirige, tanto en el ámbito de la educación como de la terapia o la intervención social. Además, os daréis cuenta de que hemos hecho un pequeño cambio de presentación, sugerido por vosotros, los lectores, que consiste en eliminar el formato de doble columna. Aunque el fin último de la revista es la impresión en papel y tinta, somos conscientes de que no a todos los lectores les interesan todos los artículos y pueden desear leer algunas partes de la revista (o toda ella) en la pantalla de la computadora. El formato sin columnas pretende favorecer ese uso electrónico. De esta manera cada uno elige cómo quiere leer y utilizar el contenido de la revista.

Nuestra revista, pues, cambia para mejorar, al igual que la Psicomotricidad ha de intentar proponer a sus usuarios la necesidad de cambiar para mejorar. En esto estamos.

Juan Mila y Pedro P. Berruezo

Agosto de 2001



La significación educativa del movimiento

The educational significance of the movement

José Luis Pastor Pradillo

No es simple ni sencillo iniciar una reflexión sobre el movimiento si, previamente, no se identifica el concepto de lo corporal como el referente fundamental y necesario para cualquier análisis que se pretenda iniciar. Posiblemente, también se requiera decidir cuál de estos conceptos, cuerpo o movimiento, ha de constituir el punto de partida y, por tanto, cuál de ellos condiciona la comprensión del otro o cuál de los dos incide más decisivamente en la construcción y significación del otro. A menudo, la perspectiva científica desde la que se aborde el estudio de estos aspectos solucionará el dilema pero también, algunas veces, como ocurre en el caso de las Ciencias de la Actividad Física y del Deporte –¿o de la Educación Física todavía?– esta identificación del polo inicial impone ciertas dificultades que, a menudo, alimentan polémicas precariamente resueltas por una actitud sincrética, casi siempre carente de una intención crítica, que suele evidenciar el carácter específico de una *educación física* resultado de un cúmulo de técnicas y contenidos diversos prestados, quizá, por esos indeterminados saberes a los que se refiere el apelativo genérico e impreciso de *ciencias de la actividad física y del deporte*.

1.- Referencias y paradigmas

Como ocurre en cualquier otra construcción de carácter cognitivo, la adopción de todo punto de vista depende de ciertos supuestos que se refieren a la naturaleza de la realidad. Con ellos y desde ellos se elabora la comprensión de cualquier noción de tal manera que según se crea, o no, que dichos supuestos no son sino simples suposiciones funcionarán como hipótesis o como creencias.

Los conjuntos de hipótesis permiten la formación de modelos o teorías y el conjunto de teorías la construcción de paradigmas. Por tanto, de esta manera, un paradigma no sería sino una especie de teoría general de un alcance tal que puede abarcar la mayor parte de los fenómenos conocidos en su campo o proporcionar un contexto para ellos. En opinión de Kuhn (1970) serían «logos» científicos universalmente reconocidos que durante cierto tiempo proporcionan unos modelos de problemas y soluciones para las personas que los aplican.

Podríamos afirmar que cuando las teorías son eficaces se tiende a aceptarlas dándolas por sentadas y por ciertas. Y así, estos paradigmas normativos se constituyen en marcos de referencia y en filtros conceptuales que habitualmente condicionan la manera *natural y sensata* de ver las cosas o de analizar la realidad.

Refiriéndonos más concretamente a la Educación Física cabría preguntarse por cuáles han sido los paradigmas en que se ha apoyado su comprensión en Occidente a lo largo de la historia. Tradicionalmente, como denuncia Michel Bernard (1980), la transformación de las costumbres siempre ha contribuido a la alienación del cuerpo y, especialmente, el trabajo y el deporte han confirmado este efecto dando lugar, como consecuencia, a un cuerpo deserotizado y a su concepción mecanicista. Igualmente la influencia ideológica de la religión cristiana ha culpabilizado la carne condicionando su redención a la posible utilidad de que pueda ser susceptible en la tarea de ayudar al espíritu lo cual ha dado lugar a concepciones tan diversas como la mercantilización calvinista o la permanente desconfianza hacia sus manifestaciones lúdicas.

La aspiración higiénica, siempre presente, que actualmente parece primar sobre cualquier otra consideración ha ido adaptando su significado de manera que, en ocasiones, ha quedado limitada a ciertos aspectos somáticos y funcionales y, otras veces, sus contenidos se han ampliado hasta incluir cuanto con el espíritu se relaciona. En el contexto de esta alienación habría que preguntarse hasta qué punto, actualmente, el empeño por alcanzar las más altas cotas de salud no enmascaran una negación de la realidad y la no aceptación de una realidad vital que impone la inexorable presencia de un final y, como consecuencia, del miedo a la muerte.

Insertando el movimiento dentro de estos planteamientos, y según cuáles sean los modelos y paradigmas elegidos, podremos considerarlo como realidades que se describirían de manera distinta. La necesidad de movimiento que permite a todo organismo disponer de un determinado nivel de vigilia, una específica percepción de sí mismo o la adaptación al medio donde se ubica, lo que para algunos no sería sino la manifestación más cercana y funcional de la felicidad, podría ser calificada de vivencia, experiencia o conducta, por ejemplo, según cuáles sean los puntos de vista de la educación. Según cuál sea el concepto que de ella formulemos así interesará una forma concreta de entender el movimiento y, como consecuencia, será necesario destacar determinadas manifestaciones o significaciones distintas incluyendo aquéllas que se puedan relacionar con la salud.

Así pues, sustentando la comprensión educativa del movimiento, aparecen distintos paradigmas que justifican su desarrollo, la conveniencia de la práctica de cuantas manifestaciones motrices institucionaliza la sociedad y su empleo como recurso didáctico y socializador. Entre ellos podrían destacarse, por ejemplo, el paradigma salud, entendido el concepto como *no enfermedad*. También el paradigma olímpico que acuñó aquel clérigo francés, tan distante de Coubertin (1894), «*citius, altius, fortius*», se contenta con una exigencia absolutamente cuantitativa que desconoce aspectos tan fundamentales como para dar sentido a una conducta, como preguntarse previamente ¿para qué?, ¿con qué fin? o ¿en qué dirección? O, por descender a un plano más básicamente antropológico, habría que destacar la evidente diferencia que representaría el movimiento realizado por un hombre cuya naturaleza fuera entendida respectivamente desde un modelo dicotómico o desde una teoría unitaria que englobe en la misma realidad el soma y la psique.

Según cuál sea esta comprensión, cuáles sus contenidos o supuestos, y qué paradigmas normativos la sustenten, describiremos un margen tan amplio que entre sus polos cabrían contrastes absolutamente distintos. A, por ejemplo, la educación interesarán los mecanismos de la acción y/o aquellos otros que la inhiben; a la Educación Física podrá interesar la fisiología y/o la conciencia, buscando así al atleta o al místico; y los contenidos del movimiento se podrán ordenar desde registros tan distantes como el anatómico o el simbólico.

Nosotros, aquí, no pretendemos apurar el análisis de una realidad tan compleja sino, simplemente, esbozar una panorámica que evidencie la múltiple significación de que es susceptible el movimiento.

2.- Aproximación a una definición de movimiento

Nosotros, aquí, hemos identificado el movimiento como un fenómeno determinante del punto de vista sobre el que intentamos construir una argumentación cuyo resultado nos consta que será parcial, simplificador y, para algunos, tendencioso. Sin embargo, también parece pertinente esta decisión siempre y cuando consideremos que es el movimiento, precisamente, el elemento diferenciador que mejor identifica a la Educación Física y, sobre todo, a la actuación de sus docentes quienes fundamentan sus técnicas didácticas y suelen justificar su intervención con la repercusión y efectos que para el individuo supone el ejercicio de la motricidad

No obstante, el que nos interesen las repercusiones del movimiento en la estructuración de la persona no significa que cualquier método o teoría al respecto pueda diseñarse desde la absoluta ignorancia de un compromiso con un sistema concreto. Es necesaria una elección previa que implica que, necesariamente, la adopción de un modelo capaz de explicar la construcción de la naturaleza humana desde una perspectiva general. Aunque ahora nos empeñásemos en mantener un enfoque interesado exclusivamente en comprender los efectos del movimiento, su significación o su análisis biomecánico, de manera premeditada, o de forma consciente, deberá ubicarse en una determinada comprensión del hombre que, ineludiblemente, orientará su discurso posterior dándole coherencia a su estructura y desarrollo.

Esta mínima, imprescindible y fundamental comprensión de la naturaleza humana, nosotros la formulamos desde la superación de la dicotomía que concibe al hombre como la adición de dos elementos distintos, el cuerpo y el espíritu, o como una dualidad que exige la jerarquización de su trascendencia y cuya relación entre ambos viene definida por la hegemonía de lo espiritual sobre lo somático. Nosotros entendemos la naturaleza humana desde la globalidad integradora de ambas dimensiones, lo somático y lo psíquico, que mediante lo corporal adquiere una trascendencia que permite concebir el movimiento que emana de ella como expresiones muy complejas que, desde su múltiple significación, adquieren las aristas más variadas. Esta forma de concebir el movimiento supera la comprensión del mero rendimiento biomecánico y su descripción podrá realizarse desde cuantos contextos diferentes son susceptibles de constituirle en objeto y escenario de la conducta humana.

Así pues, el nuevo concepto de movimiento que paulatinamente empieza a interesar a la Educación Física se revela cada vez más complejo y con significados más diversificados aunque, en todo caso, siempre se instala sobre una ecuación que expresa la relación permanentemente establecida entre el hombre y su medio. Es en ella donde la mayoría de los tratadistas pretenden haber encontrado la explicación última de la conducta, la motivación final o primigenia, según los casos, del comportamiento humano y la explicación de un proceso evolutivo que se manifiesta tanto a nivel individual como colectivo.

3.- Teoría homeostática del movimiento

Bajo el ambiguo concepto de adaptación se incluyen fenómenos y dinámicas muy diversas, al menos, en sus manifestaciones formales. Sus consecuencias servirán para explicar un proceso darwiniano de evolución susceptible de ofrecer a la especie humana la posibilidad de elaborar un proyecto, siempre inconcluso, en el que la plasticidad característica del hombre permitirá diseños inéditos e imprevisibles que afectarán tanto a su dimensión biológica como a cualquier otra.

Así pues, bajo el término polisémico de adaptación, en principio, podemos ubicar aspectos aparentemente muy diversos en sus manifestaciones pero en los que, finalmente, en todos los casos, subyace un fin de carácter rotundamente homeostático que, de manera permanente, pretende solucionar el equilibrio inestable que a lo largo del tiempo caracteriza la relación del

hombre con el mundo. Para resolver esta situación el recurso de cualquier especie, y también del hombre, no es otro que el de realizar acciones, conductas, de las que indefectiblemente el movimiento es un componente fundamental. Como consecuencia de estos comportamientos el organismo intenta ordenar, de nuevo, su interacción con el medio donde se ubica incluyendo en esta nueva ordenación las que específicamente establece consigo mismo, con el mundo de los objetos y con el mundo de los demás.

Para determinar estas relaciones, para explicar la razón de su propia existencia, para adquirir conciencia de él mismo y del mundo, para diseñar los recursos y fórmulas que le permiten su adaptación al medio o la del ambiente a sus necesidades, el hombre desarrolla un repertorio conductual, individual o colectivamente, cuya concreción se manifiesta de forma diversa. La creación cultural, la búsqueda de respuestas trascendentes, su tendencia lúdica, la pulsión de experimentar placer o la necesidad de cerciorarse de su propia existencia, por ejemplo, generarán diversos procedimientos donde, de manera constante, podemos identificar el componente motriz que en ocasiones, incluso, es el único que hace posible su expresión.

Dependerá, por tanto, de cómo se interprete la noción de movimiento para que, como consecuencia, pueda determinarse su intervención, su presencia o su significación como elemento de comportamiento humano.

Reduciendo su significado a la expresión más mecanicista, como simple desplazamiento del cuerpo o de uno de sus segmentos en el espacio, sólo interesaría su análisis desde la polaridad acción-no acción o, si se quiere, contracción-distensión, simplificando y reduciendo su comprensión a un mero fenómeno anatómo-fisiológico. Así se constituiría una conceptualización segmentaria donde sólo tendría cabida una pequeña acepción de la posible significación total del movimiento. Aceptar este planteamiento limitará, después, las posibles perspectivas para su estudio, los ámbitos de su aplicación o los contenidos que agoten la totalidad de su significado. Sólo cuando la Educación Física dejó de entender el movimiento como una mera resultante biomecánica fue cuando pudo romper los estrechos límites que la recluían en la estructura exclusivamente técnica de los métodos tradicionales pudiendo, a continuación, aspirar a constituirse, ella misma, como una ciencia capaz de poseer un objeto de estudio propio desde el que aplicar sus postulados a distintos ámbitos de actividad o a diferentes campos de actuación.

Por esto es por lo que creemos que debe destacarse que el tono, esa básica acción biomecánica que constituye la trama del movimiento, siempre estará presente en cualquier conducta o acción adaptativa. Habida cuenta que la adaptación permite diferentes soluciones, la concreción expresada en la polaridad intencional *acción-no acción* se constituirá, en cualquier caso, con los recursos tónicos que permiten las alternativas que ofertan la contracción y la decontracción. Se manifiesta así el tono muscular como la estructura básica sobre la que construir cualquier tipo de comportamiento adaptativo ya sea éste de carácter transitivo o expresivo.

Eso y no otra cosa es lo que se intenta describir al identificar las funciones del tono. El tono de reposo, el postural o el de acción, por citar sólo sus manifestaciones más significativas, cumplirán diferentes funciones que permitirán distintas soluciones adaptativas y harán más eficaces los comportamientos, las acciones o la inhibición del movimiento del individuo.

Somos conscientes de la inexactitud del binomio *acción-no acción* especialmente si lo formulamos tomando como referencia el tono muscular ya que cada una de las posibilidades requiere una determinada modificación del estado de la fibra muscular que, en todo caso, podría interpretarse como una acción en sí misma. Nuestra intención al emplearlo, a falta de una alternativa semánticamente más exacta, pretende resaltar las dos apariencias más básicas del movimiento en cuanto a lo que, como desplazamiento en el espacio, supone una conducta. Sin

embargo, cuando formulamos este planteamiento, somos conscientes de que la eficacia adaptativa exige con idéntica justificación que, en unas ocasiones, la conducta integre un desplazamiento y que, en otras, utilice la inhibición del movimiento. Igualmente, también tenemos presente que cualquier movimiento, cualquier acción transitiva, es el resultado de un compromiso sinérgico que, al mismo tiempo que requiere la contracción de determinados músculos, exige la decontracción o la elongación de sus antagonistas. Más adelante podremos matizar esta descripción según vayamos integrando nuevos elementos que superen esta formulación de partida que, sin duda, puede considerarse excesivamente mecanicista, o cuando analicemos las interpretaciones que de ella se han realizado desde las distintas corrientes psicomotrices.

4.- La significación del movimiento

Por tanto, en términos generales y de acuerdo con Jean Le Boulch (1992), podríamos encontrar tres grandes significaciones en el movimiento: biológica, psicológica y social.

- La *significación biológica* del movimiento resalta cómo éste proporciona, en primer lugar, la certeza de la presencia de vida en un organismo y, en segundo lugar, la satisfacción de determinadas necesidades orgánicas que se resuelven mediante la ejecución de actividades de tipo adaptativo tales como aquellas que están relacionadas con la defensa, la protección o la satisfacción de necesidades específicas y aquellas otras dedicadas a la exploración no específica y que sirven como traducción de la necesidad de movimientos, de información, como estimulación o como expresión.
- La *significación psicológica* la concibe Le Boulch (1992) alrededor de la plasticidad de que el hombre es capaz en sus comportamientos gracias a la inmadurez que posee su sistema nervioso al nacer y a su capacidad para diseñar sus propias conductas y aptitudes merced a su capacidad de actuar con arreglo a su libre albedrío. Desde estos planteamientos claramente conductistas afirma que la plasticidad, como rasgo general del movimiento humano, se caracteriza por las siguientes funciones:
 - o Asegura la actividad neuromotriz en función de la información sensorial que define el estímulo.
 - o Contiene determinados patrones de conducta que desencadena en función de informaciones sensoriales concretas.
 - o Filtra, analiza e integra la información sensorial para construir con ella una imagen coherente que represente un mundo adaptado a las aptitudes particulares de cada organismo.
- En la *significación social*, Le Boulch (1992) integra dos aspectos fundamentales de la conducta. De una parte la función expresiva que, inicialmente, estructura a partir del diálogo tónico para, después, completarla con los distintos aportes de orden cultural y social sobre los que se estructura básicamente la relación. De otra parte, la función transitiva que permite, mediante su modificación, adaptar el medio a las posibilidades y necesidades del organismo que actúa.

En definitiva, de forma progresiva, en el ámbito de la ciencia moderna y también en el campo particular de la Educación Física, a medida que la información ha sido más objetiva y abundante, se ha ido desterrando la vieja percepción que definía al movimiento desde referencias casi exclusivamente mecánicas de tal modo que, como afirma S. Minc (1967), para el hombre «el ejercicio tiene que ser más que sólo ejercicio». Occidente recuperaba la vieja perspectiva somatopsíquica que entendía el movimiento y la conducta como el resultado dinámico de una entidad global en cuyo diseño intervienen sus dos dimensiones: la corporal y la psíquica.

En este esquema el movimiento, o lo motor, sería el elemento común que daría sentido y coherencia a su simbiosis. Y, aunque aún se desconocen muchos de los aspectos específicos de esta relación, cada vez parece cobrar mayor protagonismo el papel de la actividad física en el mantenimiento de la integridad mente-cuerpo. Así parece que lo evidencian Jacobson (1938) y Schultz (1969) en sus estudios sobre la relajación; también Selye (1950) utiliza esta complementariedad para diseñar su procedimiento terapéutico; Minc (1967) lo concibe como válvula de seguridad imprescindible para el mantenimiento del equilibrio afectivo cuando afirma que no puede existir una emoción sin movimiento; Gerda Alexander (1998) fundamenta su concepto de *eutonía* en el tono postural; y Clarke (1966) intenta desvelar la relación entre el vigor físico y el aprendizaje deportivo.

En este proceso sincrético y globalizador irán imbricándose cada vez mayor número de dimensiones y de mecanismos conductuales. Desde la concepción casi exclusivamente mecanicista de la Educación Física tradicional se inicia una revisión crítica a la cual se integran, sucesivamente, la presencia del sistema nervioso, el concepto de conductas adaptativas de la Psicocinética, la relación tal y como Vayer (1987) la entiende, la vivencia que propone la corriente de la Psicomotricidad relacional o vivenciada de André Lapierre y Bernard Aucouturier (1977) y los conceptos sociales que considera Pierre Parlebas (1988). Finalmente, en esta construcción epistemológica no se rechazará ningún contenido ampliando así el campo de estudio de las ciencias que se ocupan del movimiento o de la actividad física al tiempo que se reconstruye la misma comprensión del movimiento, su papel, su función y su estructura. Como el mismo Parlebas (1988) afirmará, "el movimiento corporal no debe aparecer más como una mecánica al servicio de una intención, sino como un comportamiento complejo, indivisible de múltiples referencias, a la vez abstracto y concreto".

En términos generales, a lo largo de este proceso, lo que verdaderamente ha ocurrido es que, en el movimiento, se han identificado tres dimensiones principales desde las cuales entender su estructura e intervenir pedagógicamente: la motriz, la cognitiva y la afectiva. A estas tres facetas algunos tratadistas suman también, como determinante de la conducta motriz, el condicionante social que otros engloban dentro del elemento de cohesión, común para todos ellos, que es la función adaptativa implícita en toda acción. Se da paso así al concepto polisémico que se identifica con la inteligencia motriz, el pensamiento motor o lo que José Antonio Marina (1993) llama el movimiento inteligente. Para él la inteligencia es necesaria tanto para la creación poética, por ejemplo, como para el movimiento que se calificaría de inteligente cuando poseyera, al menos, tres cualidades fundamentales: su carácter voluntario y cuando integra aquellas cualidades exclusivas del hombre que son determinadas por la intencionalidad y que poseen un significado que, además, permite ser interiorizado.

5.- La dimensión cognitiva del movimiento

Por tanto, cabría plantearse la pregunta de si conocemos para actuar o si actuamos para conocer. De la postura que se adopte ante esta paradoja su solución determinará una posterior orientación metodológica y, como consecuencia, un uso específico del movimiento como recurso de intervención.

José Antonio Marina (1993) modifica el esquema clásico del conductismo introduciendo entre el estímulo y la respuesta todo un conglomerado de factores que sintetiza alrededor del concepto de inteligencia pero que, en definitiva, incluye cuantos aspectos psicológicos y sociales separan la inmediatez entre ambos miembros del esquema de la conducta. Estas variables intermedias no sólo condicionarían el conocimiento, la aferencia informativa, sino que orientan la respuesta y, como consecuencia, condicionan sus efectos de tal manera que, ésta, no solo impondría la modificación morfológica del cuerpo sino que exigirá una ausencia de especialización que po-

dría identificarse con lo que anteriormente denominábamos plasticidad. Para el filósofo español esta manifestación de la inteligencia, las operaciones y las variables que introduce, se concretarían en la intencionalidad que guía los comportamientos humanos, coincidiendo así con el concepto que interesa como objeto de estudio a distintas ciencias relacionadas con el hombre entre las que se encuentra la Educación Física y, más concretamente, a las corrientes que se ha convenido en denominar como psicomotrices.

Lo que distintos tratadistas han denominado formatos, esquemas de movimiento, esquemas de acción, conductas o praxias no serían sino coordinaciones motrices en función de un resultado o de una intención que, de manera más o menos inmediata y evidente, siempre incluirán, como último fin, un carácter adaptativo, homeostático, que debería pretender la restitución del equilibrio entre el individuo y el medio donde se ubica.

Desde una perspectiva antropológica las consecuencias de este esfuerzo adaptativo, individual y colectivo, no sería sino el proceso evolutivo que, a largo plazo, modificaría los rasgos definidores de la especie y, a corto plazo, el desarrollo cultural que ordena y da sentido al devenir inmediato de la actividad social.

Desde ambos procesos, en definitiva, se estaría contribuyendo a la construcción de *lo corporal* con lo que, de nuevo, cerrando el círculo, nos situarían en el punto inicial de este discurso, tropezándonos otra vez con el referente principal y objeto de cualquier ciencia que estudie al hombre en cualquiera de sus dimensiones. Utilizamos el término «lo corporal» sin demasiado entusiasmo pero con idéntica intención de quienes lo acuñaron para enriquecer un concepto de cuerpo concebido únicamente desde una perspectiva funcional y mecanicista.

Entendiendo *lo corporal* como un proyecto abierto e inconcluso que, como afirmaba Ortega y Gasset (1927), finalmente, sólo puede concretarse en función de sus circunstancias, hemos de entender que la evolución, tanto a largo como a corto plazo, no haría sino aportar los datos necesarios para concluir la definición: la actualización permanente del significado del cuerpo, las prótesis de que pueda servirse y que la cultura le proporciona para ampliar su percepción o su capacidad motriz y las funciones que de él se esperan para solucionar el permanente conflicto adaptativo. En definitiva, todos estos aspectos, cualquiera que sea su interpretación, ya se refieran a la dimensión cognoscitiva, a la afectiva o a la motriz, estarán determinando la disponibilidad del individuo para abordar su propio proyecto existencial o, en palabras de Pierre Vayer (1977b), para estructurar la relación consigo mismo, con el mundo de los objetos y con el mundo de los demás.

Posteriormente, el diverso entendimiento que de estas relaciones se efectúe, las diferentes formas de concebir esta estructura, darán lugar a distintos modelos de entender el movimiento: el modelo integrado de K. Fidelus (1975), el modelo cibernético de J.S. Bruner (1989), el modelo cibernético de la acción que propone P. Vayer y P. Toulouse (1987), el modelo psicocinético de Jean Le Boulch (1985), el psiconeurológico de Luria (1974), etc. En todos ellos se procederá, más o menos explícitamente, a definir conceptos tales como el de cuerpo, acción-conducta, el Yo, el de esquema corporal o el de imagen corporal.

Para Piaget (1969) el pensamiento se basa en la experiencia y la inteligencia sería el producto de las capacidades innatas en relación con el ambiente. Fundamenta, por tanto, el desarrollo y estructuración de la inteligencia en los efectos que la experiencia de la acción efectúa especialmente en el primer estadio de este proceso que él denomina muy descriptivamente como *sensorio-motor*. La solución adaptativa de donde se extrae la experiencia, para el psicólogo suizo, sería el resultado de dos procesos básicos y complementarios: la *acomodación* o la *asimilación* según en qué dirección se oriente la preponderancia de cada uno de los miembros de la relación establecida entre el sujeto y su medio.

J. Bruner (1989), concediendo mayor peso a la intervención social, entiende que el desarrollo humano logrado a través de la educación ha de entenderse como un proceso que se dirige de fuera-a-dentro como consecuencia de la acción cultural de la sociedad. Quizá por eso localiza el desarrollo en tres grandes áreas de lo que él denomina «evolución mediante prótesis» que, sobre todo a nivel de conducta, representaría la posibilidad de ampliar la capacidad sensorial, la capacidad de raciocinio y la capacidad motriz. Como consecuencia, las posibilidades de análisis del entorno, de diseño de la respuesta y de ejecución de conductas adaptativas se amplían permitiendo al individuo una nueva representación del problema, de sí mismo y del mundo, un conocimiento más objetivo de sus elementos y una más adaptada y eficaz respuesta.

6.- La dimensión afectiva y emocional del movimiento

Minc (1967) afirmaba que el ejercicio sin participación emocional es menos beneficioso. No debe extrañar, por tanto, que muy frecuentemente la intencionalidad de la praxia, sus factores motivadores, deban buscarse en la dimensión afectiva y, de la misma manera, su repercusión educativa pueda orientarse hacia objetivos relacionados con este ámbito.

Distintos autores, utilizando una terminología diversa como, por ejemplo, motivo, pulsión, instinto, necesidad, etc., han destacado esta situación que puede identificarse con un estado emocional entendido como un proceso multidimensional formado por varias clases de motivos. Maslow (1983), para entender la intencionalidad de la conducta, no se muestra partidario de confeccionar una lista de impulsos humanos ya que, en su opinión, muchos coinciden y no pueden separarse de los otros. Él cree que es más conveniente proceder a una jerarquización de las necesidades humanas básicas que dinamizan la conducta o, si se quiere, los posibles desequilibrios que han de requerir el ajuste adaptativo a través de la acción.

En su opinión, la motivación, normalmente, se ordena dando prioridad a unas necesidades sobre otras de manera que se irán solventando las carencias que conllevan de forma priorizada, en una suerte de actualización del viejo adagio latino «*primun vivere deinde filosofare*». Esta ordenación, con la que se priorizan los fines de la conducta, sitúa en lugar prioritario las necesidades fisiológicas, después las relacionadas con la seguridad del individuo, a continuación las relativas al amor, la posesión y el afecto, seguidas de la atención y la correspondencia y, finalmente, la estimación, el deseo de fuerza, de éxito, de autoestima o de prestigio.

Por su parte Henry Wallon (1979) y sus seguidores, desde Ajuriaguerra (1982) hasta psicomotricistas como Lapiere (1982) o Vayer (1977a), se interesan especialmente por el estudio de la relación como elemento motivador y solución adaptativa y todas encuentran en el tono no solo el mecanismo con el que construir la respuesta sino también el instrumento de expresión del contenido afectivo implícito en cualquier relación. Desde la inicial utilización bipolar del tono que el niño realiza al nacer mediante las respuestas hipertónicas, de llamada o como respuesta al displacer, e hipotónicas, de satisfacción o como reacción ante situaciones placenteras, establece las primeras relaciones con su mundo y, con ellas, soluciona la tarea adaptativa que conlleva. Por tanto, la función postural, siempre ligada a las emociones, se convertirá en la exteriorización de una afectividad entendida como consecuencia de unos componentes muy semejantes a los que describe Maslow (1983). Se inicia así la construcción de un diálogo tónico cuya principal función es la de establecer un cauce que haga posible la comunicación afectiva necesaria en toda relación.

En este estudio de la intervención afectiva como componente y motivación del movimiento, posiblemente sea el psicoanálisis la escuela del pensamiento psicológico que más argumentos ha aportado. Quizá por eso las corrientes psicomotricistas que más se ocupan de la afectividad posean una clara inspiración psicoanalítica. Para Freud (1952), las pulsiones, entendidas como

el elemento dinamizador de la conducta y del movimiento, representaban un conflicto para cuya descripción el médico vienés remite a un triple y simultáneo registro: un conflicto tópico entre el preconscious y el inconsciente; dinámico o conflicto pulsional entre las dos tendencias que él denomina Eros y Tánatos; y el económico, en relación con la energía libre y ligada mediante procesos primarios y secundarios.

Siendo el *yo* el elemento de la personalidad que ostenta el *principio de realidad* es el encargado de decidir la conducta y de ejecutarla, de manera que, entre otras funciones, ejercerá la de control de la motricidad. Como el mismo Freud afirmaba en 1926, el *yo* no sólo tiene como meta la adaptación a la realidad sino que «también le es posible intervenir en el mundo exterior alterándolo y produciendo en él, deliberadamente, aquellas condiciones que posibiliten la satisfacción. Esta actividad se convierte luego en la operación suprema del *yo*: decidir cuándo es más acorde al fin dominar sus pasiones e inclinarse ante la realidad, o tomar partido por ellas y ponerse en pie de guerra frente al mundo exterior. He aquí el alfa y el omega de la sabiduría de la vida».

Para que el *yo* pueda ejercer estas funciones es necesario apoyar su maduración en unos elementos que por sí mismos superan el mero aspecto funcional. El individuo, para comprender el problema adaptativo, ha de superar, en primera instancia, el estado de indefinición inicial e identificar la diferencia entre el *yo* y el no-*yo* o, si se quiere, entre él mismo y el medio donde actúa. Sólo así podrá entender la situación, analizar las circunstancias que describen ambos miembros de la ecuación y ejercer la decisión de ejecutar una determinada acción. Para evaluar esta percepción o para diseñar la respuesta necesitaría adquirir dos conceptos fundamentales: el esquema corporal y la imagen del cuerpo.

Françoise Dolto (1967) analiza detenidamente ambos conceptos y, al respecto, concluye que el esquema corporal es una realidad de hecho que, en cierto modo, es nuestro vivir carnal al contacto con el mundo físico. La ubicación de este elemento en la estructura de la personalidad ocuparía áreas inconscientes, preconscious y conscientes. Por eso, para José Guimón (1999), es más o menos el mismo para todos los individuos de una misma edad y un mismo clima. Sin embargo, la imagen del cuerpo sería propia de cada uno y estaría ligada a la historia libidinal del sujeto constituyendo así la encarnación simbólica de su inconsciente. Ambos conceptos, esquema corporal e imagen corporal, se articularán a través de un narcisismo que, coincidiendo con Dolto (1967), entiende Guimón (1999) como la «intuición vivida de ser en el mundo».

La imagen del cuerpo sería la síntesis viva de nuestras experiencias emocionales, ubicada en el nivel inconsciente, que representa la encarnación simbólica inconsciente del sujeto deseante o, dicho de otra manera, la memoria inconsciente de toda la vivencia relacional que, al tiempo, es actual y dinámica como relación narcisista-interrelacional. Sami-Ali (1994) concibe la *imagen del cuerpo* como el ser mismo del sujeto encarnado como ser imaginario.

Gracias a nuestra imagen del cuerpo, portada por nuestro esquema corporal y entremezclada con él, podemos entrar en comunicación con el otro. No es, por tanto, un dato anatómico material como pudiera serlo el esquema corporal sino que se elabora en la misma historia del sujeto, modificándose a lo largo del desarrollo, lo que hace que necesariamente deba ser concebida como una *imagen dinámica* compuesta por tres dimensiones del cuerpo distintas:

- La *imagen de base* o dimensión estática que permite al niño experimentarse en una *mismidad del ser*, en una continuidad narcisista¹ o en la continuidad espacio-temporal que es su vida.
- La *imagen funcional* o imagen esténica de un sujeto que tiende al cumplimiento de su deseo o aquello que pasa por la mediación localizada, en el esquema corporal, en un lugar erógeno donde se siente su carencia. Merced a esta imagen las pulsiones

pueden manifestarse subjetivándose en el deseo para así obtener placer objetivándose en la relación con el mundo y con el otro.

- o La *imagen erógena*, asociada a determinada imagen funcional del cuerpo, es el lugar donde se focalizan el placer y el displacer erótico en la relación con el otro.

Para organizar estas tres dimensiones, en opinión de Dolto (1967), sería necesario, en primer lugar, que la imagen funcional permita una utilización adaptada del esquema corporal y que la imagen erógena abra al sujeto la vía de un placer compartido, humanizante por lo que tiene de valor simbólico, y que pueda hallar expresión en la mímica, la palabra, la acción y el movimiento.

A la síntesis de estas tres imágenes es a lo que Dolto denomina *imagen del cuerpo* que entiende como síntesis viva, en constante devenir, de base funcional y erógena, enlazadas entre sí por las pulsiones de la vida que se actualizan para el sujeto en lo que este autor también denomina *imagen dinámica*. La imagen dinámica, entendida como el deseo de ser, de perseverar en un devenir, es siempre la de un deseo en busca de un objeto. Lo cual evidencia un componente de claro contenido transitivo y simbólico cuya intervención implica la presencia de una motricidad, continuadora del dialogo tónico primigenio, a través de la cual se persigue la apropiación del objeto o se logra la relación afectiva y la comunicación.

Ya en el ámbito específico de la Psicomotricidad, estos planteamientos los asume André Lapierre (1997) cuando describe el «cuerpo expresión» como aquel capaz de establecer la relación. Para él las pulsiones fundamentales se diferencian de la clásica clasificación freudiana que distingue entre Eros y Tanatos. Identifica el impulso de vida, Eros, con el amor mientras que, al mismo tiempo, sustituye a Tanatos, el impulso de muerte, por Ares o la pulsión agresiva.

Ya en 1923, Freud (1993b) afirmaba que «el yo es ante todo un yo corporal» y, a continuación añadía que «no es solamente un ser de superficie, sino que es, él mismo, proyección de una superficie». Definía así el yo como algo más que un producto derivado de las sensaciones corporales y principalmente de aquellas que nacen en la superficie del cuerpo. Para Freud, por tanto, además de representar la superficie del cuerpo también representaría «el aparato mental».

El matiz proyectivo que Freud (1993,a) atribuye al *yo corporal* se concretará a través del lenguaje del cuerpo y, esta circunstancia, sería la que justificase su carácter universal que expresaría su relación con estructuras arcaicas, innatas y genéticas. Este lenguaje del cuerpo utilizaría como recurso expresivo más idóneo el tono postural, el de sostén, y el de acción a través de los cuales se traduce lo afectivo para ser expresado como contenido relacional que, mediante una conversión simbólica, queda apto para ser comunicado.

La cercanía, o no, de este proceso con lo que, habitualmente, en el ámbito de la Educación Física, se identifica como *expresión corporal* dependerá de los objetivos que, en cada caso, se pretenda conseguir.

7.- Planteamientos experienciales y holísticos

a.- La Gestalt

Posiblemente, desde planteamientos más explícitamente adaptativos también se han ensayado diversas tentativas para analizar la necesidad del movimiento o, si se quiere, para fundamentar en él diversas fórmulas de intervención.

J. Kepner (1992), desde posiciones inequívocamente pertenecientes a la escuela de la Gestalt, identifica movimiento y experiencia. Desde esta relación define la experiencia corporal como aquella que se basa en la conciencia de uno mismo y, como consecuencia, del aquel material del que se nutre el yo para lograr su propia estructuración.

La psicología de la forma se posiciona claramente contra el asociacionismo. Para ella el todo no es la suma de las partes sino que, por el contrario, la parte siempre está en función del todo. Por eso la experiencia del cuerpo no puede ser otra cosa que la experiencia del *sí mismo*, del yo, al igual que lo es el pensamiento, la imaginación y las ideas.

El ser corporal sería intrínseco a la relación con nuestro mundo formando la base que posibilite el establecimiento del contacto con nuestro entorno tanto físico como, especialmente humano, de modo que podamos satisfacer nuestras necesidades y crecer. En el modelo gestáltico este desarrollo humano, el crecimiento y la formación del sí mismo, se producen a través del contacto y de la interacción con el entorno.

La acción muscular, como parte interviniente de cualquier intercambio con nuestro entorno, permite que, a través del movimiento, resolvamos las funciones más fundamentales de esta relación: la expresión de nuestros sentimientos y de nuestras emociones, la manipulación y la conformación del mundo y el establecimiento de relaciones con los demás.

La realización de estas funciones requiere, al tiempo que contribuye a estructurarlos, la organización del cuerpo y del sí mismo lo cual evidencia, de forma ineludible, la trascendencia que la labor educativa puede adquirir. Esta organización tendría repercusión, fundamentalmente, en dos niveles:

- La *estructura corporal biológica* sujeta a leyes mecánicas y físicas de orden biológico.
- La *estructura corporal adaptativa* en la que, como fruto de la experiencia, se va adquiriendo un repertorio más o menos eficaz de posturas, posiciones, tensiones y movimientos. Las diferencias individuales que se observan en esta estructura demostrarían la existencia y la repercusión de las variaciones personales en el contexto de nuestra adaptación y el ajuste creativo de nuestra experiencia vital única.

En definitiva, en la Gestalt, el movimiento se ve como una parte de un ciclo total de funcionamiento orgánico que no ocurre separado de la sensación, la conciencia o el contacto. El movimiento no acontece como un proceso mecánico aislado sino que, por el contrario, es parte de un ciclo más amplio, de la autorregulación orgánica, lo que implícitamente representa la posibilidad de manipulación del entorno y de expresión del sí mismo, del yo, lo cual no es otra cosa que la emoción.

b.- El método Feldenkrais

Otros planteamientos sitúan el énfasis en el inicial conocimiento y estructuración del organismo consigo mismo. Sólo desde la base de utilizarlo como referente podrá entenderse adecuadamente el medio, emitirse una respuesta coherente y, sobre todo, identificar la motivación más adecuada para orientarla. La ordenación y el entendimiento del universo requiere que el sujeto, de manera ineludible, cuente con la referencia inicial que representa la autoimagen.

Moshe Feldenkrais (1997) fundamenta su procedimiento de intervención en la reestructuración de una autoimagen que estaría compuesta por cuatro elementos que, por otra parte, son los mismos que intervienen en toda acción: el movimiento, la sensación, el sentimiento y el pensamiento.

c.- La eutonía

Para conseguir los objetivos que permiten la mejor adaptación del individuo, Gerda Alexander (1998), por su parte, propone alcanzar la «eutonía» o toma de conciencia de la unidad psicofísica del ser humano. La experiencia eutónica la basa en el contacto permanente con el medio y sólo como resultado de esta relación se conseguiría estructurar la unidad psicofísica. Para conseguir alcanzar el estado de eutonía, y como consecuencia el equilibrio entre las dimensiones físicas y

psíquicas del sujeto, es necesario que su relación con el entorno no distorsione esta unidad en su conjunto y, además, enfocar intensamente y actuar conscientemente sobre nuestras tensiones, muscular y nerviosa, y, especialmente, sobre el sistema neurovegetativo y neuromotor. Por tanto, la motricidad, como resultado de la información consciente e inconsciente, nunca podría reducirse a una sucesión de movimientos de contenido y significación exclusivamente mecánica.

d.- La bioenergética

Algunos la relacionan la corriente bioenergética con un numeroso grupo de psicólogos donde, de alguna manera, estarían integrados autores tan destacados como S. Freud, C.J. Jung, W. Reich o A. Lowen. En los planteamientos de todos ellos, aun con diversas matizaciones, como elemento estructurador básico está presente el concepto de energía.

Para Reich (1972), por ejemplo, su peculiar versión de la energía orgónica se generaría en distintas fuentes: como consecuencia del metabolismo, a través de la respiración, mediante la fricción de dos cuerpos o como efecto de la acción de los sistemas vegetativos, sanguíneo y linfático.

El movimiento básico de la energía, cualquiera que sea su explicación, sería del de la «pulsación» que se manifiesta mediante dos funciones opuestas: la expansión y la contracción. Se conseguiría el equilibrio entre ambas, según la teoría de Reich (1972), a través de un orgasmo perfecto que, en todo caso, no es identificable con la eyaculación o el clímax. De otra forma, la energía retenida produce ansiedad y tensiones musculares que suelen aliviarse momentáneamente y de manera imperfecta mediante la realización de actividades inadecuadas, formaciones reactivas y neuróticas, impidiendo la respiración profunda para disminuir la carga de energía o creando una coraza muscular que impida el flujo y la expresión de la energía.

Keleman (1997), por su parte, hace mayor hincapié en la necesidad de ajustar la conducta del sujeto a un *principio organizador* basado en la cualidad innata y fundamental del ser vivo que le hace tender hacia la búsqueda de un orden. Enlaza así con los planteamientos de la Gestalt describiendo la naturaleza del movimiento básico como una reacción que ha de orientarse hacia la forma tanto común como individual.

Formar, por tanto, requerirá dotar de una organización a la pulsación que, en este caso, se refiere al proceso excitación-liberación que, para Keleman (1997), constituye la clave del proceso de la existencia.

8.- Consecuencias pedagógicas y conclusión

Dependerá de cuál sea el concepto que del proceso educativo ostentemos para que, a continuación, busquemos las argumentaciones, los fines, los objetivos y el objeto de estudio que corresponda.

En España, el cambio de la denominación de los antiguos estudios de la Licenciatura en Educación Física por la nueva de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte encierra, en sí misma, el germen de diversas contradicciones que, desde nuestro punto de vista, podrían imponer a la nueva denominación un carácter efímero. Pero, sobre todo, resalta una circunstancia primordial que nos hace dudar de sí estos estudios se refieren a unos contenidos que, por sí mismos, pueden poseer la cualificación necesaria como para constituir un cuerpo lo suficientemente diferenciado como para que pueda ser calificado de ciencia. El mismo título de los estudios ya indica que su objetivo no es la actividad física o el deporte sino otras ciencias que, en todo caso, no se especifican.

Si lo que se estudia en los centros universitarios son las Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, su misma denominación lleva implícita la negación de que la Actividad Física posea la

consideración de ciencia. En este nuevo modelo de estudios habría que determinar, en primer lugar, a qué contenidos se refieren estas ciencias y a cuales no y, en segundo lugar, si son distintas aquellas que son útiles para la actividad física de las que fundamentan el deporte ya que así parece quedar establecido al distinguir entre ambas el título.

De esta formulación parece desprenderse que lo sustantivo de estos estudios es el conocimiento de unas indeterminadas ciencias cuyos contenidos serán los que, posteriormente, se aplicarán al deporte y a todo tipo de actividad física mediante, suponemos, alguna otra disciplina que disponga de las técnicas adecuadas. Esta crítica no quiere decir que nosotros nos encuadremos entre aquellos que reclaman la permanencia de la antigua identificación utilizando el término de Educación Física. Por el contrario, en todo caso evidencia nuestra frustración por no poder contar con una denominación que identifique claramente el objeto de estudio, si esto fuera posible, o, en su defecto, las funciones profesionales de los titulados y facultativos.

En el caso que nos ocupa, si de manera genérica admitimos que el fin último de la educación no es otro que el de procurar que el proceso adaptativo, cualquiera que sea su dirección, se realice de la manera más eficiente parece coherente identificar este propósito con la estructuración o educación del yo puesto que él será quien, de manera activa, ordene las relaciones entre el sujeto y el mundo donde se ubica.

Se podrá alegar que así formulado, de manera genérica, a este proyecto adaptativo contribuyen prácticamente todas las actividades humanas lo cual es absolutamente cierto y justificaría los planteamientos que adoptan los partidarios de la llamada educación cósmica. Sin embargo, resuelto ya este debate en el campo de la Pedagogía, convendría decidir si esto es posible desde la experiencia motriz, utilizando en este proceso al movimiento como recurso principal. Nosotros no creemos que exista ninguna razón que impida asumir este planteamiento desde la perspectiva específica de la Educación Física y, por esa razón, algunos tratadistas, especialmente aquellos que imprimen una orientación psicomotriz a sus planteamientos, identifican su objetivo principal con la educación del *yo corporal* considerando que ésta debe ser su contribución específica al proyecto más amplio en el que ha enmarcarse su intervención.

Una comprensión de la educación física que solucionase definitivamente estos aspectos nunca se ha conseguido de forma concluyente lo que, posiblemente, haya sido muy positivo para su evolución y desarrollo y, quizá por eso, ha entretenido la labor reflexiva de muchos tratadistas. José María Cagigal, en 1968, pensó que el movimiento, tal y como él lo entendía, podía justificar la existencia de una ciencia que denominó Kinantropología. El objeto de esta nueva ciencia cuya conceptualización original ya la había formulado con anterioridad el Instituto de Educación Física de Lieja, sería «el hombre en movimiento o capaz de movimiento y las relaciones creadas a partir de esta aptitud o actitud». Al utilizar estos dos conceptos, aptitud y actitud, referenciaba este proceso en las dos dimensiones fundamentales de la naturaleza humana, la física y la psíquica.

Poco más tarde, Jean Le Boulch (1972), enuncia los principios básicos de lo que él afirma que es, también, una nueva ciencia: la Psicokinética. Con ella quiere dejar patente su rechazo al modelo tradicional de carácter mecanicista que entonces caracterizaba a la llamada Gimnasia Educativa ya que, en su opinión, no podía considerarse al movimiento *como una forma en sí* sino como una manifestación *significante* de la conducta de un hombre.

Para este psicomotricista francés, «la unidad del ser sólo puede realizarse en el acto que él inventa» cuya significación está siempre en relación con la conducta del ser en su totalidad. Por tanto, la conducta, nuevo objeto de la Educación Física, sería la unidad significativa de todo un conjunto en el que cada uno de los elementos de la respuesta sólo tiene sentido cuando está comprendido en el proceso global. Con su argot particular, Le Boulch (1997) afirmará que son

las praxias, entendidas como actos dirigidos hacia un determinado ambiente o medio de forma intencionada, y no los estereotipos, tan frecuentes entonces en la educación física y en la práctica deportiva, los que deberían constituir el objetivo de la acción educativa.

Más recientemente, Pierre Parlebas (1988) inaugura una nueva corriente que, inicialmente, denomina Sociomotricidad y que, posteriormente, al menos en España, se conocerá como Praxiología. Este nuevo planteamiento intenta ordenar todos los contenidos, y especialmente el estudio de la conducta, en un modelo estructuralista que comprenda un conjunto de sistemas ordenados o conjuntos de elementos interrelacionados.

Hemos seleccionados estos modelos con el único ánimo de ilustrar lo que ha representado el desarrollo de la comprensión del objeto de la Educación Física en los últimos años. En esta evolución parece que ha quedado consolidado el movimiento como la seña distintiva, lo específico, de la Educación Física frente a otras ciencias o técnicas que también se ocupan del hombre y más especialmente de su cuerpo. Por tanto no parece descabellado afirmar que este concepto ha de integrar forzosamente la definición que describa la naturaleza de esta ciencia.

Sin embargo, también hemos querido mostrar cómo el mismo concepto de movimiento no es un término unívoco sino que, por el contrario, admite un carácter polisémico que introduce en su estudio diversas perspectivas posibles. La adopción, en cada caso, de alguno de estos distintos enfoques, desde el más puramente mecanicista hasta el orientado hacia intereses exclusivamente expresivos, ha conformado, a lo largo de las últimas décadas, la sucesiva comprensión del objeto, fines, objetivos y técnicas propias de la Educación Física. Como consecuencia, la diversa significación que este elemento admite, plantea, como elemento de reflexión inmediato, cual ha de ser la más adecuada interpretación y qué acepción a acepciones deben ser las que, específicamente, distingan a la Educación Física del resto de las ciencias interesadas en el movimiento humano.

El devenir histórico parece que ya ha resuelto cuál ha de ser la perspectiva desde la que ha de continuar la evolución de la Educación Física y cuál ha de ser la comprensión más adecuada que del movimiento ha de realizarse. El análisis de la evolución de la Educación Física, cualquiera que sea el ámbito que elijamos, ha venido determinado por un proceso de fundamentación teórica de carácter científico que le ha permitido integrarse en la esfera universitaria con el máximo reconocimiento. Este proceso la ha hecho participar de las nuevas aportaciones e integrar en su cuerpo doctrinal los descubrimientos que, sobre el hombre, han logrado otras ciencias. Como consecuencia, la Educación Física se ha visto sujeta a un inevitable proceso de revisión crítica que, como no podía ser de otra manera, no sólo ha afectado a sus procedimientos y técnicas de intervención sino que, especialmente, ha interesado a su planteamiento epistemológico y a la redefinición de todas sus conceptualizaciones básicas y, entre ellas, la significación del movimiento.

Por tanto, a modo de colofón, podríamos afirmar que en todo este proceso el movimiento que incumbe a la Educación Física, el movimiento humano, ha pasado de ser entendido como un mero fenómeno motor y sectorial, del que interesaba especialmente las cualidades que le hacían mecánicamente más eficaz, a despertar una consideración más global en la que han de ser consideradas todas sus dimensiones lo cual le convierte en una reacción compleja y unitaria que implica a la totalidad del ser humano y cuyo fin posee una orientación que ha de ser enfocada desde un planteamiento eminentemente adaptativo. En su desarrollo más reciente, la Educación Física se ha pasado de considerar al movimiento como el elemento distintivo y recurso específico para conseguir sus objetivos a otorgar a la organización de la conducta la capacidad de justificar su capacidad de intervención, también, en el proyecto educativo.

NOTAS:

¹ Francois Dolto entiende el narcisismo como el deseo de vivir preexistente a su concepción, como la intuición vivida de ser en-el-mundo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- AJURIAGUERRA, J. de (1982): *Manual de Psicopatología del niño*, Barcelona: Toray Masson.
- ALEXANDER, G. (1998): *La eutonía*, Barcelona: Ed. Paidós.
- BERNARD, M. (1980): *El cuerpo*, Buenos Aires: Paidós, p. 18.
- BRUNER, J. (compilación de José Luis Linaza) (1989): *Acción, pensamiento y lenguaje*, Madrid: Alianza Editorial.
- CAGIGAL, J.M. (1968): "La Educación Física, ¿Ciencia?", *Citius, Altius, Fortius*, t. X, p. 5.
- CLARKE, H. Y JORDAN, D.B. (1966): Longitudinal Analysis of Strength and Motor Development of Boys Ages Seven Through Twelve Years, (inédito), (Cit. por CRATTY, B.J. (1990): *Desarrollo perceptual y motor en los niños*, Buenos Aires: Paidós, p. 288)
- DOLTO, F. (1967): *La imagen inconsciente del cuerpo*, Barcelona: Ed. Paidós.
- FELDENKRAIS, M. (1997): *Autoconciencia por el movimiento*, Barcelona: Ed. Paidós.
- FIDELUS, K. (1975): "Biomecánica y deporte", *Deporte 2000*, año VII, nº 77, p. 46.
- FREUD, S. (1952): *Esquema del Psicoanálisis*, Buenos Aires: Paidós.
- FREUD, S.(1993a): Inhibición, síntoma y angustia. En S. Freud: *Los textos fundamentales del Psicoanálisis*, Barcelona: Altaya, Vol. III, p. 227.
- FREUD, S. (1993b): El yo y el Ello. En S. Freud: *Los textos fundamentales del Psicoanálisis*, Barcelona: Altaya, Vol. III.
- GUIMÓN, J. (1999): *Los lugares del cuerpo. Neurología y psicobiología de la corporalidad*, Barcelona: Ed. Paidós.
- JACOBSON, E. (1938): *Progressive Relaxation*, Chicago: University of Chicago Press.
- KELEMAN, S. (1997): *La experiencia somática*, Bilbao: Ed. Desclée De Brouwer.
- KEPNER, J. I. (1992): *Proceso corporal*, México: El Manual Moderno.
- LAPIERRE, A. Y AUCOUTURIER, B. (1977): *La educación vivenciada*, Barcelona: Científico Médica.
- LAPIERRE, A. Y AUCOUTURIER, B. (1982): *El adulto frente al niño*, Barcelona: Científico Médica.
- LAPIERRE, A. (1997): *Psicoanálisis y Análisis Corporal de la Relación*, Bilbao: Desclée De Brouwer.
- LE BOULCH, J. (1972): *La educación por el movimiento en la edad escolar*, Buenos Aires: Paidós.
- LE BOULCH, J. (1981): *Hacia una ciencia del movimiento humano: introducción a la psicokinética*, Buenos Aires: Ed. Paidós.
- LE BOULCH, J. (1985): *El desarrollo psicomotor desde el nacimiento hasta los 6 años: consecuencias educativas*, Barcelona: Paidós.
- LE BOULCH, J. (1997): *El movimiento en el desarrollo de la persona*, Barcelona: Paidotribo.
- MARINA, J.A. (1993): *Teorías de la inteligencia creadora*, Barcelona: Anagrama.
- MASLOW, A.H. (1983): *La personalidad creadora*, Barcelona: Kairós.
- MINC, S. (1967): "Emotions and ischemic heart disease", *American Heart Journal*, Vol. 73.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1927): "Vitalidad, cuerpo y espíritu", *El Observador*.
- PARLEBAS, P. (1988): *Elementos de la sociología del deporte*, Málaga: Unisport.

- PASTOR PRADILLO, J. L. (2001): *Fragmentos para una antropología de la actividad física*, Madrid: Paidotribo.
- PIAGET, J. y INHELDER, B. (1969): *Psicología del niño*, Madrid, Morata.
- REICH, W. (1972): *La función del orgasmo*, Buenos Aires: Paidós.
- SAMI-ALI (1994): *Pensar lo somático. El imaginario y la patología*, Buenos Aires: Ed. Paidós.
- SELYE, H. (1950): *The Physiology and Pathology of exposure to Stress*, Montreal: Acta. Inc. Med. Publ.
- SCHULTZ, J.H. (1969): *El entrenamiento autógeno*, Barcelona: Científico Médica.
- VAYER, P. (1977,a): *El diálogo corporal*, Barcelona: Científico Médica.
- VAYER, P. (1977,b): *El niño frente al mundo*, Barcelona: Científico Médica.
- VAYER, P. y TOULOUSE, P. (1987): *Psicosociología de la acción*, Madrid: Científico Médica.
- WALLON, H. (1979): El cuerpo propio y el acceso a la conciencia corporal. En J. Leif y P. Juif: *Textos de Psicología del niño y del adolescente*, Madrid, Narcea, pp. 171-173.

RESUMEN:

El cambio de valoración que lo corporal y el movimiento han experimentado como consecuencia de un complejo cúmulo de circunstancias de diverso orden, cultural, económico, ideológico, sociológico, etc., imponen una ineludible reflexión que desvele la ampliación que el significado de estos conceptos está adquiriendo en la sociedad occidental. Sólo cuando haya finalizado este proceso que, en cualquier caso debiera ser crítico, se podrá ubicar la Educación Física, de manera eficaz, dentro de un proyecto global y coherente. Aquí se pretende enunciar aquellos aspectos fundamentales desde los que ha de ser abordado el análisis epistemológico que describa una nueva comprensión del movimiento y, desde ella, su papel en el proyecto docente.

PALABRAS CLAVE:

Educación Física. Psicomotricidad. Educación Psicomotriz.

ABSTRACT:

The change in valuation undergone by corporality and movement as a result of a complex series of cultural, economic, ideological and sociological circumstances, demands an inevitable reflection which reveals the extension that the meaning of these concepts is acquiring in western society. Only when this process –which therefore should be a critical process– is finalized may Physical Education effectively be situated within a global, coherent plan. It is intended here to put forward those fundamental aspects from which the epistemological analysis must be approached to describe a new understanding of movement and thus its role the teaching plan.

KEYWORDS:

Physical Education. Psychomotor activity. Psychomotor education.

DATOS DEL AUTOR:

José Luis Pastor Pradillo es Licenciado en Educación Física y Psicología, Doctor en Filosofía y Letras (Educación), Profesor Titular de Escuela Universitaria del Área de Didáctica de la Expresión Corporal de la Universidad de Alcalá de Henares. Sus líneas de investigación son Historia de la actividad física y los deportes en España e Intervención psicomotriz en educación.



La organización tónica en el desarrollo de la persona

The tonic organization in the person's development

Núria Franc Batlle

1.-Introducción

La importancia del tono en el desarrollo psicomotriz ha sido ampliamente estudiada por Wallon y Ajuriaguerra entre otros, y el alcance de la función tónico-postural tanto en el desarrollo como en la intervención psicomotriz es de tal amplitud que creo que todo lo que podamos seguir diciendo sobre ella sigue siendo poco y no hace más que aproximarnos lentamente a una forma de entender el desarrollo y la intervención que quizá de momento sólo intuimos.

Hago esta introducción porque estoy profundamente convencida que más allá de los conocimientos neuropsicológicos que podemos tener o adquirir sobre el tema lo verdaderamente importante está en el compromiso personal-profesional que conlleva trabajar desde un paradigma en el que la construcción de la persona nunca es un acto individual sino que comporta la relación y comunicación permanente con otras personas; se trata de un Yo que deviene en un diálogo permanente con el Otro con el que se funde y se confunde y al que poco a poco se opone. Un paradigma que nos impone una dimensión ética que no podemos ignorar y que nos confronta con nuestro «ser persona» (antes que profesional), es decir, con nuestra ignorancia, dudas, responsabilidad hacia el otro, nuestras emociones...

He hablado en ocasiones anteriores de *niveles de organización psicomotriz* (Franc, 1992; 1995) para referirme a determinadas situaciones que, a partir y a través del movimiento, integran diferentes funciones de tal forma que permiten al pequeño un determinado grado de organización personal cada vez más complejo.

De los distintos niveles de organización psicomotriz (tónica, sensomotriz, cognitiva y simbólica) desde el punto de vista ontogenético el primero es la organización tónica estrechamente vinculada por una parte a sus reacciones tónicas y por otra a la relación del bebé con la madre.

Así en este artículo me centraré en ella repasando, en primer lugar, algunas ideas de Wallon relativas al papel del tono y las emociones en la construcción del psiquismo de la persona, el lugar del tono y las emociones como punto de encuentro entre lo biológico y lo psíquico y finalmente la importancia de las interrelaciones personales en el proceso de significación y humanización del «otro».

2.- El diálogo tónico primer organizador de la persona. Reacciones de origen interoceptivo y propioceptivo

Etimológicamente *tono* viene del griego y quiere decir «tensión de la cuerda». El tono muscular base del movimiento desde un punto de vista neurológico corresponde a la tensión necesaria del músculo para mantener una postura. El desarrollo neurológico permite pasar de la hipertonía en flexión y la hipotonía troncoencefálica propias del recién nacido a un tono armónico que capacita para la adquisición y mantenimiento de diferentes posturas y para el acceso al movimiento voluntario y coordinado.

Podemos hablar de distintos tipo de tono como son:

- Tono residual: o del músculo en reposo
- Tono ortostático: que asegura la posición erecta y cuya superficie de excitación periférica es la planta de los pies.
- Tono de equilibrio o laberíntico.
- Tono explosivo o de preacción que responde a los movimientos en preparación.
- Tono de sostén o de acción que soporta los movimientos en vías de ejecución.
- Tono catatónico para la conservación de las actitudes

Pero no se acaban aquí sus funciones y reencontramos su importancia al pensar en la organización de la persona.

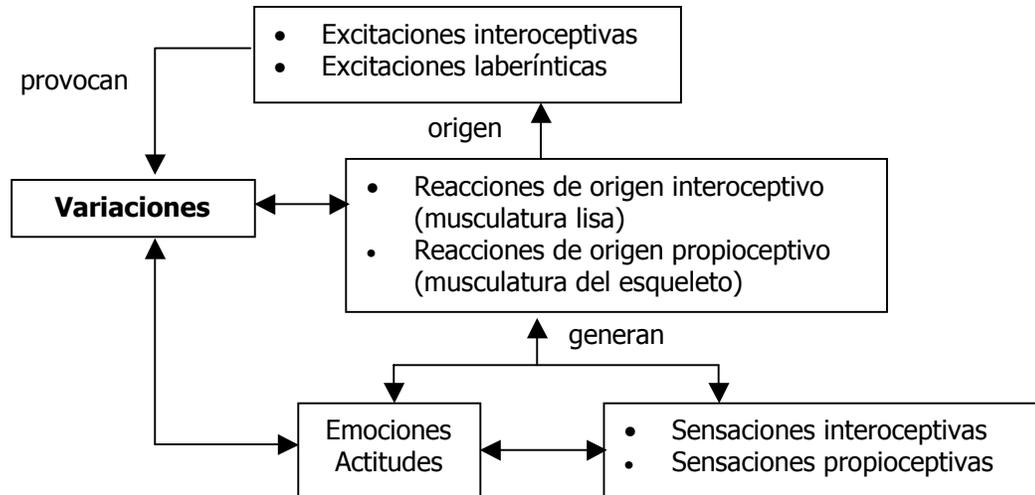
Wallon afirma que el tono es la base de las emociones y los afectos y todavía más, dice: «Simultáneamente modelado por las variaciones que llegan a producirse tanto en el ambiente como en las vísceras y en la misma actividad del sujeto el tono sirve de tejido a la vida afectiva» (Wallon, 1965)

Afirma que hay distintos tipos de reacciones a las excitaciones o estímulos según cual sea su origen y las considera las premisas psicofisiológicas de la vida afectiva, así siguiendo a Sherrington que distingue tres tipos de sensibilidades: interoceptiva-visceral, propioceptiva-postural y exteroceptiva, Wallon habla de reacciones de origen interoceptivo, propioceptivo y exteroceptivo.



Partiendo de las sensibilidades correspondientes, identifica las fuentes de la excitación y las vincula con las reacciones que producen en primer lugar a nivel orgánico y más adelante también psíquico. A las diferentes excitaciones (hechos orgánicos) les corresponden diferentes reacciones (hechos orgánicos y psíquicos). La excitación no puede separarse de la reacción, siendo la última manifestación y fuente de la emoción que de este modo se convierte en la bisagra entre lo orgánico y lo psíquico.

A grandes rasgos podemos representar la relación *excitación/reacción/sensación* y el papel de la *tonicidad* en el caso de las excitaciones de origen interoceptivo y propioceptivo como sigue:



Las reacciones de origen interoceptivo provienen de las variaciones tónicas provocadas por la excitación de la musculatura lisa de los aparatos y órganos que cumplen las funciones básicas de supervivencia: el aparato digestivo, excretor y respiratorio.

Las de origen propioceptivo provienen de la musculatura del esqueleto sujeta a variaciones tónicas provocadas por excitaciones laberínticas. Dicha musculatura es, además, la sede de una actividad tónica de base la *actitud* que le confiere el grado de consistencia necesario para realizar un movimiento o mantener una postura.

Las reacciones de origen interoceptivo también participan en la configuración de las actitudes constituidas básicamente por la actividad tónica, actitudes que *expresan y orientan el comportamiento de la persona*.

El entramado de reacciones tónicas provocadas por las diferentes excitaciones conjugadas con la tonicidad de las personas que atienden al pequeño constituyen la base de la organización tónica.

3.- De lo biológico a lo psicológico y social: el papel del "otro"

Los aparatos digestivo, excretor y respiratorio, sede de las excitaciones interoceptivas, cumplen funciones vitales pero más allá de éstas nos permiten identificar un conjunto de rasgos comunes importantes para el ámbito de estudio que nos ocupa. Son vehículo y motor:

- De *comunicación con el exterior* materializada a través de los intercambios que se suceden en las relaciones interpersonales que tienen lugar durante el proceso de satisfacción de las necesidades del bebé. Se trata de unos intercambios que se concretan en el alimento, las producciones fisiológicas como la orina o producciones sonoras en el caso del grito y el llanto pero fundamentalmente en los intercambios tónicos.

Concretamente podemos considerar el aparato digestivo, desde la boca hasta el ano, el primer gran protagonista del comportamiento del niño, el primer vehículo de comunicación con el exterior, *el motor que orienta los primeros movimientos del pequeño en el espacio* (la boca que busca el pezón).

El grito, además, como señala Wallon, preludia la palabra que *provee al pensamiento de símbolos indispensables*.

- De *experiencias temporales* que se concretan, desde un punto de vista orgánico, en los ritmos de sueño/vigilia o de hambre/saciedad y desde un punto de vista afectivo en las primeras experiencias afectivas del tiempo que nacen también en la relación interpersonal que se crea en el proceso de satisfacción de las necesidades del bebé. El aparato digestivo inicialmente y el excretor más adelante, introducen, además, al pequeño en el mundo de la *espera*. La satisfacción de las necesidades poco a poco deja de ser inmediata dando lugar a la vivencia del tiempo.
- De *socialización* introduciendo progresivamente al niño por medio nuevamente de las primeras relaciones interpersonales a los hábitos y costumbres culturales de su entorno y al mundo de las normas propias de su medio.
- De *acción sobre el entorno* por parte del niño a partir del momento en que empieza a sentirse agente activo y protagonista de sus acciones y a intuir que éstas producen una emoción y reacción en el otro.

Sin duda todos tenemos ejemplos de niños que encuentran en el control de la alimentación, de los esfínteres o en el grito una buena herramienta de comunicación para manifestar y expresar sus estados corporales, deseos y necesidades más o menos confusos pero que ya no se relacionan únicamente con estados orgánicos de satisfacción o insatisfacción sino que adquieren la categoría de signos.

«Lo social, o más precisamente la necesidad del otro, está inscrito en lo orgánico» (Wallon, 1958; citado en Zazzo, 1981).

Si volvemos al cuadro expuesto vemos cómo las variaciones tónicas se unen a emociones concretas pero no es sólo esto lo que las condiciona y vemos cómo la cualidad de una misma emoción puede depender también de las reacciones particulares de cada persona. Muy pronto *la tonicidad* entra en escena, unida inicialmente a excitaciones orgánicas y controlada por el sistema nervioso vegetativo progresivamente constituye, sin perder esta unión, el tejido de la vida afectiva integrando y organizando continuamente entre ellas las diferentes funciones que van apareciendo y que ponen en contacto al bebé con su entorno.

Para Wallon el desarrollo se estructura en torno a la *emoción* entendida como una reacción tónica afectiva, bisagra entre lo biológico y lo psíquico que cumple una función de comunicación, establece una comunicación inmediata entre personas más allá de cualquier relación intelectual.

Lo orgánico y lo psíquico se unen a través de la emoción, me atrevería a decir que para constituir la persona, *el cuerpo*. Un cuerpo con diferentes funciones pero uno en definitiva donde las funciones orgánicas que inicialmente tienen una clara influencia sobre el comportamiento y la construcción de la persona ceden progresivamente protagonismo a las funciones psíquicas con las que van a compartir como un "telón de fondo" esta construcción.

4.- Simbiosis afectiva: el diálogo tónico

A menudo hablamos de relación interpersonal insinuando que juega un papel importante en la organización tónica del niño, es decir, en su desarrollo. Si nos paramos a reflexionar sobre el papel de los agentes educativos que intervienen en la satisfacción de sus necesidades durante los primeros meses y años de vida veremos como estos configuran el entorno más inmediato y significativo del pequeño, el entorno humano que debe permitirle devenir persona entre personas.

Las transacciones del niño con la naturaleza están mediatizadas por la familia y el grupo social y su desarrollo se conecta directamente con los aspectos relacionales y de aprendizaje. Relaciones y aprendizaje que se transmiten y explicitan inicialmente en los intercambios y el diálogo tónico (primera forma de comunicación) adulto-bebé.

Durante los primeros meses y años de vida el pequeño humano es un ser totalmente desprotegido que necesita al «otro» para sobrevivir. Dice Wallon (1942): «El niño permanece meses y años sin poder satisfacer ninguno de sus deseos sino por medio del otro. Su único instrumento va a ser pues lo que le pone en relación con el entorno, es decir, aquellas de sus conductas aprovechables para él y las reacciones del otro que anuncian estas conductas o conductas contrarias... Las funciones de expresión preceden de lejos la realización. Preludiando al lenguaje propiamente dicho, son ellas las primeras que ponen su marca sobre el hombre, animal esencialmente social».

Es un ser bio-psico-social que inicia su desarrollo en un estado de simbiosis fisiológica a la que después del nacimiento se sobrepone la simbiosis afectiva. Para la satisfacción de sus necesidades orgánicas, de alimentación y de las que se desprenden de la sensibilidad propioceptiva-postural depende absolutamente de las personas que le cuidan, debe ser alimentado, abrigado, movido...

Y, una vez más, es en este proceso donde se prolonga la simbiosis fisiológica dando paso a la simbiosis afectiva. Para ser satisfecho, debe ser tocado y manipulado y en palabras de M. Bernard «en los movimientos de estas personas cobrarán forma las primeras actitudes del niño» (1985, 51)

Por una parte encontramos la sensibilidad interoceptiva que aporta la información de las manifestaciones orgánicas y entre ellas, las relativas al estado del aparato digestivo que inicialmente sobre otras son las más significativas en la organización psíquica del bebé en la medida en que son las que más evidencian su relación de dependencia con el entorno y las que inician el proceso de humanización, es decir, *de creación de relaciones significativas*. Por otra la sensibilidad propioceptiva provocada por excitaciones laberínticas.

La musculatura del esqueleto está sujeta a variaciones tónicas provocadas por excitaciones laberínticas, la musculatura lisa de las vísceras sujeta también a variaciones tónicas provocadas por excitaciones viscerales diversas pero una y otra, estrechamente relacionadas, participan en la configuración de actitudes que expresan y orientan el comportamiento del niño, como hemos dicho hace un momento.

Cada una de estas sensibilidades provoca reacciones y sensaciones concretas que informan a menudo de necesidades elementales que en algunos casos por procesos biológicos como la homeostasis y en otros por respuestas reflejas son resueltas de forma involuntaria y más o menos difusa, pero en muchos otros, principalmente durante los primeros años de vida, son resueltas por el entorno humano centrado en la o las personas que atienden al pequeño.

Se desprende de este hecho que la satisfacción de estas necesidades aporta una doble información: la sensación más o menos completa de satisfacción y además e inseparable la sensación de *humanización*, es decir, de haber sido atendido con más o menos atención e interés, de haber sido *significado* por el otro de una u otra forma.

Este segundo grupo de sensaciones vienen dadas por el diálogo tónico.

Progresivamente van naciendo sentimientos y afectos que sobre este tejido tónico de base formarán un estampado concreto.

En muchos momentos el niño recibe esta doble información de que estamos hablando, la sensación propioceptiva-postural que corresponde a los cambios de su cuerpo en relación al espacio y simultáneamente, la relativa al tono del *partenaire* que le manipula cuyas resonancias intervienen en la modulación de su propio tono. Se trata de una sensibilidad que informa de la posición del cuerpo en relación al espacio y de la posición relativa de los diferentes segmentos corporales entre ellos, que proviene de los músculos, los tendones y las articulaciones y que tiene un papel fundamental en la construcción del esquema corporal. Sensaciones arcaicas que provienen de la vida intrauterina y que a partir del nacimiento adquieren nuevo protagonismo fruto, una vez más, de los intercambios y diálogo con el entorno en la medida en que el recién nacido es manipulado. Son momentos en que el tono juega un papel fundamental en el proceso de diferenciación y de construcción de su corporeidad fruto de la vivencia de la relación con el *otro*.

Es especialmente en estos momentos cuando tienen lugar los intercambios tónicos que, paralelamente al desarrollo neurológico, irán organizando el tono del niño.

No olvidemos que la primera forma de relación interpersonal es el tacto que manifiesta el tono afectivo de los interlocutores y que la sensibilidad cenestésica es la más desarrollada en el bebé.

Su tonicidad y gestualidad modulada por la satisfacción/insatisfacción de sus necesidades se adapta a la de su entorno. En el estado de indiferenciación y confusión en que se encuentra durante los primeros meses asimila el tono y las actitudes de los otros y los hace suyos.

«El tono que prepara y guía la acción, expresa, al mismo tiempo, la satisfacción o el malestar del sujeto, no sólo es una parte técnica de la acción, es la acción vivida en primera persona y que por ello tiene un significado» (Ajuriaguerra, 1962).

5.- La interrelación

De estas consideraciones nace la necesidad de reflexionar seriamente sobre el papel del «otro», sobre nuestro papel como psicomotricistas y educadores.

Las necesidades del pequeño, como hemos visto, no son sólo satisfechas desde el punto de vista biológico sino que este proceso genera una interacción tónica base de esta organización e indispensable para su evolución y crecimiento. Pronto los primeros intercambios constituyen un auténtico *diálogo tónico* que se convierte en el primer lenguaje: el *lenguaje no verbal*, del que haciendo un paralelismo con el lenguaje verbal podemos decir que el tono es el "fonema", es decir, la partícula mínima significativa. Lo encontramos en la mirada, en los sonidos, en el gesto, en las actitudes...

En el monólogo de Flotats «Ahora que los almendros están en flor» basado en una selección de textos de Josep Pla, el actor, hablando del arte y de la importancia del tono en la expresión artística, dice: «...el tono es el estado interior del artista en el momento de la creación».

Entendiendo la comunicación como un proceso creativo constante no hay duda que esta cita no es útil y que como nos dice, permanentemente el tono traduce el estado interior del «artista»: del niño, del adulto que le mira, que lo manipula, que le cuida o descuida y esto mucho más allá del contenido formal de aquello que se pretende comunicar voluntariamente.

Las diferentes sensibilidades son el origen de las primeras reacciones y sensaciones que el recién nacido expresará básicamente a través de la emoción mediante reacciones motoras soportadas por el tono, estableciendo a partir de ellas los primeros diálogos tónicos con el entorno y con el «otro».

Durante los primeros meses de vida, en el estadio impulsivo, el recién nacido está envuelto por las sensibilidades interoceptiva y propioceptiva, es decir, por las funciones alimentarias y por la posición más o menos confortable de sus miembros y su cuerpo y a su alrededor organiza las sensaciones más variadas. Más adelante, en el estadio emocional, las reacciones condicionadas adquieren claramente un carácter expresivo. Sus gritos calmados por la alimentación poco a poco devienen *signos* del deseo de ser alimentado que aprenderá a utilizar como una forma de actividad relacional dirigida al entorno.

A pesar de que hasta ahora me he referido principalmente a los primeros meses de vida para hablar de la organización tónica, no debemos entender este periodo como una fase o etapa que una vez superada da lugar a otra diferenciada sin sentido de continuidad.

De alguna manera el desarrollo, a pesar de sus momentos de discontinuidad, tiene lugar sobre una base y alrededor de una estructura que le otorga cierta continuidad.

Independientemente de la edad o las condiciones personales reencontramos permanentemente el diálogo tónico soportando y dando profundamente sentido a la comunicación humana, constituyendo el factor humano y humanizante del movimiento, de la relación y de la comunicación. Presente en todos los intercambios humanos, pone permanentemente en juego la interrelación de dos sujetos y hablando desde un punto de vista profesional no podemos pensar y hablar solamente de uno de ellos. Haciendo un juego de palabras podemos decir que no debemos reflexionar sino de «interreflexionar», debemos pensar, hablar, proyectar... para el otro que nos ocupa e interesa pero debemos pensar, hablar y proyectar en, de y para *nosotros* también.

«La psicología genética se mueve en el marco de la interacción entre el sujeto epistémico y el objeto de conocimiento. ¿En que marco debemos situar entonces al sujeto afectivo? Podríamos preguntarnos si interaccionismo no implica, como complemento el interrelacionismo, en aquello que se refiere a las estructuraciones del sujeto con el (los) sujeto(s).» (Dolle, 1976).

Dos conceptos se manifiestan especialmente relevantes para hacer esta «interreflexión»: el interaccionismo y el interrelacionismo.

El primero entendido como la posibilidad de transformar el objeto y transformarse actuando sobre él. Según Piaget conocer un objeto es «actuar sobre él transformándolo, para captar los mecanismos de esta transformación en relación a las mismas acciones transformadoras».

El interaccionismo implica como mínimo tres cosas:

- En primer lugar el sujeto en su relación con el objeto capta de él aquello que sus estructuras le permiten. Piaget habla de asimilación de los datos exteriores a sus estructuras actuales.
- En segundo lugar, hay momentos en que las estructuras existentes resultan insuficientes para que la simple asimilación del objeto ofrezca la posibilidad de conocerlo en toda su complejidad, en este caso el sujeto debe modificar sus estructuras de asimilación, acomodándose a los nuevos esquemas que le pide el objeto. El sujeto acomoda su acción a las propiedades del objeto creando esquemas de asimilación cada vez más complejos.
- En tercer lugar, para hablar de interacción, hay que tener en cuenta las transformaciones que el sujeto opera sobre el objeto en su intento de asimilarlo, pero al mismo tiempo aquellas que el objeto opera sobre el sujeto cuando le exige crear nuevos esquemas de asimilación para que tenga lugar la acomodación.

Este proceso contribuye a estructurar simultáneamente al sujeto y al objeto.

La interacción que se da en el caso: sujeto1-sujeto 2 presenta unas características particulares en el ámbito de este concepto. El proceso de adaptación que va de sujeto 1 a sujeto 2 se ve interferido por otro proceso de adaptación que va de sujeto 2 a sujeto 1 y este hecho complica la situación hasta tal punto que el concepto de interacción resulta insuficiente para significar dicha complejidad.

Del conjunto de adaptaciones mutuas entre sujetos se desprenden un conjunto de interacciones complejas generadoras de un sistema de relaciones al que para diferenciar llamaremos interrelación.

El interrelacionismo contempla siempre el proceso de adaptación entre sujetos desde la doble perspectiva de dos sujetos que entran en juego.

El interaccionismo, contempla la acción transformadora del hecho real y del sujeto que tiene lugar en su relación con el objeto, mientras que el interrelacionismo contempla la relación vivida y experimentada por el sujeto en el vínculo que establece con otros sujetos.

Los primeros intercambios del bebé con su entorno se producen siempre en un proceso de interrelación con la madre que, inicialmente, centra toda su atención. Estas interrelaciones son generadoras de un conjunto de sensaciones, reacciones, emociones y afectos que desde una perspectiva diacrónica o genética marcan las primeras estructuraciones de la afectividad.

Podemos decir que las estructuraciones de la afectividad marcan un momento importante, el primer peldaño de las estructuraciones de la relación con el mundo a través de la estructuración de la relación con las personas antes de que se establezcan las estructuraciones de la relación con los objetos.

- Desde una perspectiva diacrónica las estructuraciones de la afectividad son anteriores a las estructuraciones de la inteligencia o en otras palabras, las estructuraciones de la afectividad son las primeras formas de estructuración de la inteligencia.
- Desde una perspectiva sincrónica las estructuraciones de la afectividad y de la inteligencia son formas de expresar las estructuras adaptativas en relación a las personas y a las cosas. Si las estructuraciones de la afectividad son las primeras en constituirse, no cuesta entender que son también las primeras en "asimilar" cualquier información nueva, persona o cosa antes de crear las estructuras de asimilación necesarias para acomodarse.

La relación entre dos personas no es nunca unidireccional, de forma dirigida o no, querida o no, permanentemente se da una emisión de mensajes que configuran este proceso de interrelación. Aunque nos esforzáramos en prescindir de ello nunca podremos negar ni evitar estos aspectos interrelacionales que permanentemente actúan y juegan un papel importante en todas nuestras actuaciones.

Debemos humanizar las profesiones o dicho con otras palabras, debemos *desprofesionalizarlas*, evitando ejercer únicamente una *profesión* ante un cliente, paciente, niño... para poder ejercer plenamente como *persona*, hombre o mujer, ante otro hombre o mujer, joven o niño... reconociendo la importancia de estos procesos de interrelación, reconociendo que tal vez el otro despierta en nosotros determinados sentimientos o emociones y, poco a poco, reconociendo la influencia que esto tiene, lo queramos o no, en el ejercicio de nuestra profesión, en nuestra vida.

Partiendo de la importancia del interrelacionismo el *otro* adquiere especial significación, es el espejo en el que me veo y me reconozco, el punto de referencia, aquél que es diferente a mí...

aquél a quien nunca voy a poder asimilar en el sentido de *hacerlo mío*, de adaptarlo a mis esquemas.

Para que la relación con el *otro* sea creativa y constructiva he de acomodarme a sus esquemas, respetarlos, reconocerlos, a menudo, como diferentes de los míos. Sólo esta acomodación por mi parte va a permitirnos acceder al diálogo.

Este respeto hacia el otro hace que nunca llegue a ser mi *objeto*, el depositario de mi *saber*. La interrelación construida sobre la base del mutuo reconocimiento va a mantenerlo siempre en la categoría de sujeto en relación a mí.

«El otro supone un excedente de la representación. ...El otro es rostro antes que concepto» (Antich, 1983)

En el campo de la intervención psicomotriz, cualquiera que sea su ámbito, esta reflexión tienen especial relevancia. Situarse en la interrelación persona/persona es más inseguro, nos interroga, hace tambalear nuestros esquemas, pero en cualquier caso, sólo a partir de aquí podremos crear una relación humana y humanizante.

La organización tónica, como ya se ha dicho, a partir de lo biológico inicia la construcción de lo psíquico mediante una amplia red de procesos interpersonales de relación, hasta llegar a ser, el *telón de fondo* de la persona, el tejido de su vida afectiva.

En ella el movimiento se manifiesta psíquicamente con toda su fuerza mientras que sus manifestaciones físicas pueden ser mínimas. En situaciones de relativa inmovilidad física, la intensidad de los intercambios tónicos puede llegar a ser máxima, un contacto, una mirada, una presión, un actitud... En la medida en que el tono es transmisor de actitudes y afectos, a menudo difíciles de definir y concretar, reencontramos su importancia en las relaciones interpersonales que se generan en la intervención psicomotriz.

Aunque tal vez poco materializable es un hecho presente que a pesar de la inconcreción del término no he encontrado mejor forma de expresarlo que diciendo «se nota».

Y, a pesar de ello, es cierto, *se nota*, el otro lo nota, *siente* nuestra disponibilidad o no hacia él, nuestro interés o no hacia sus producciones, la autenticidad o no de las palabras que le dirigimos y modula su respuesta de acuerdo a aquello que siente.



Un gesto mínimo, un cambio postural matizado, una dirección de la mirada, movimientos físicos mínimos, casi imperceptibles a veces, pueden generar manifestaciones psíquicas máximas del movimiento.

El tono, *fonema* básico del lenguaje no verbal puede cambiar el contenido de un mensaje verbal o no verbal.

«La actitud traduce, asimismo, un determinado modo de reacción, permanente pero no obstante plástico, del sujeto implicado, en relación con otros individuos y en presencia de una determinada cultura.... En el plano subjetivo, la actitud implica una determinada emoción o sentimiento

que expresa la manera en que el sujeto vive la relación con un objeto o persona» (Le Boulch, 1992, 27)

Recordando que el tono es la base de actitudes y movimientos y que uno de los atributos del movimiento es su naturaleza significativa, podemos, hablar, *de estructura de significación* para referirnos al complejo sistema de significaciones personales de las relaciones con el entorno y en este sentido, como nos comenta Le Boulch, movimientos objetivamente parecidos pueden tener significaciones muy diferentes en relación al significado subjetivo de la experiencia vivida y al revés, comportamientos motores objetivamente diferentes pueden tener una misma estructura de significación. Las modulaciones tónicas y evidentemente la contextualización de la acción pueden ofrecernos pistas sobre el significado subjetivo.

De ahí la dificultad de captar la significación personal que acciones y situaciones determinadas pueden despertar en el otro y la vana pretensión de entender profundamente aquello que nos dice.

La verdadera autenticidad de nuestros mensajes radica en el acuerdo entre el contenido formal de aquello que decimos o hacemos y la tonicidad de nuestra actitud hacia el interpelado. La responsabilidad y repercusiones que se desprenden de este hecho son importantes.

La organización tónica es un espacio de vivencias y experiencias de sensaciones y emociones que, de acuerdo con los distintos factores que intervienen en ella, marca la dirección de esta organización dándole uno u otro sentido.

«La función tónico postural es, pues, para el niño la función de comunicación esencial, una función de intercambio mediante el cual el niño da y recibe» (Bernard 1985).

BIBLIOGRAFÍA:

- Ajuriaguera, J. (1980). *Manual de psiquiatría infantil*. Barcelona: Toray Masson
- Ajuriaguerra, J.; Angelergues, R. (1993) "De la psicomotricidad al cuerpo en relación con el otro. A propósito de la obra de Henri Wallon" En: *Psicomotricidad, Revista de Estudios y Experiencias*, nº 45
- Antich, X. (1993) *El rostro de l'altre*. València :Eliseu Climent, editor.
- Bernard, M. (1985). *El cuerpo*. Barcelona: Paidós ibérica
- Berruezo, P.P. (2000) "*El contenido de la psicomotricidad*". En: *Psicomotricidad prácticas y conceptos*. Madrid: Miño y Dávila
- Chokler, M. H., (1994) *Los organizadores del desarrollo psicomotor*. Buenos Aires: Cinco
- Dolle, J.M. (1977) *De Freud a Piaget*. Buenos Aires: Paidós (1979)
- Franc, N. (1992) Nivells d'organització psicomotriu. *Actas de las I Jornadas de Psicomotricidad de APPS*. Barcelona
- Franc, N. (1995), *Cos en moviment, cos en relació*. (trabajo finalista del Premio Rosa Sensat de Pedagogía, inédito)
- Franc, N. (2000) "La intervención psicomotriz" En *Revista iberoamericana de Psicomotricidad y técnicas corporales*. nº 1
- Fonseca, V. (1988) *Ontogénesis de la motricidad*. Madrid: Nuñez editor.

- Lapierre, A. (1977) *El adulto frente al niño de 0 a 3 años*. Barcelona: Científico Médica
- Le Boulch, J. (1997). *El movimiento en el desarrollo de la persona*. Barcelona: Paidotribo
- Lévinas, E. (1993). *Humanisme de l'altre home*. Valencia: Eliseu Climent Editor
- Spitz, R. (1965) *El primer año de la vida del niño*. Madrid: Fondo de Culura Económica.
- Stambak, M. (1993) *Tono y psicomotricidad*. Barcelona: Pablo del Río
- Vila, I. (1986) *Introducción a la obra de Henri Wallon*. Barcelona: Anthropos
- Wallon, H (1949) *Los orígenes del carácter en el niño*. Argentina: Lautaro . (1965)
- Wallon, H. (1942) *De l'acte al pensament*. Vic: Eumo editorial (1999)
- Young, J.Z. (1992) *Filosofía y cerebro*. Barcelona: Sirmio.
- Zazzo, R. (1981) Orígenes y actualidad del pensamiento de Henri Wallon. En G. Mialaret (comp.) *Introducción a Wallon. Vol I*. Barcelona: Médica y Técnica.

RESUMEN:

El artículo repasa, en primer lugar, algunas ideas de Wallon relativas al papel del tono y las emociones en la construcción del psiquismo de la persona, el lugar del tono y las emociones como punto de encuentro entre lo biológico y lo psíquico a partir de la creación de relaciones interpersonales significativas que participan en la construcción de la persona y en su proceso de humanización. Conduciendo estas reflexiones al campo de la intervención psicomotriz se insiste en la importancia de diferenciar entre ellos los conceptos de interacción e interrelación considerando que el segundo es el que da cuenta de la multiplicidad de situaciones, encuentros y desencuentros entre el «uno» y el «otro» que tienen lugar en cualquier situación de relación entre personas.

PALABRAS CLAVE:

Organización tónica, diálogo tónico, actitudes, emociones, «el otro», relación, interacción, interrelación.

ABSTRACT:

The article reviews, in the first place, some ideas of Wallon relative to the role of the tone and the emotions in the construction of the person's psyche, the place of the tone and the emotions like meeting-point between the biological domain and the psychic domain starting from the creation of significant interpersonal relationships that they participate in the person's construction and in its humanize process. Driving these reflections to the field of the psychomotor intervention is insisted in the importance of differing among the interaction and interrelation concepts considering that the second testifies the multiplicity of situations, encounters and conflicts that take place in any relationship situation among people.

KEYWORDS:

Tonic organization, tonic dialogue, attitudes, emotions, «the other one», relationship, interaction, interrelation.

DATOS DE LA AUTORA:

Núria Franc Batlle: Maestra, psicomotricista y licenciada en psicopedagogía. Ha trabajado durante 27 años en centros específicos de Educación Especial como maestra y psicomotricista. Formadora de psicomotricistas en España, Argentina y Brasil desde 1992. Es profesora de Desarrollo Psicomotor de la Facultad de Educación de la Universidad de Vic (Barcelona).



Agresividad y violencia.

Aportes de la Psicomotricidad para la niñez y la adolescencia en riesgo.

Aggressiveness and violence.

Contribute of the psychomotor work for the childhood and the adolescence in risk

Miguel Sassano y Tuñón

Para comenzar quisiera hacer una breve introducción, para describir contextualmente desde qué lugar hablamos, con qué historia y con qué presente.

Históricamente, la Argentina estaba acostumbrada a la movilidad social ascendente; era tradicional que los jóvenes se proyectaran para superar la situación de sus padres, aun si eran humildes sus expectativas eran de estudio y de mejor integración con la sociedad. La generación de los últimos años no tiene ya esas certezas. Están ante un futuro en el cual el trabajo es incierto. Muchos jóvenes sienten que están viviendo en un mundo de engaño; reciben promesas que no se corresponden con la práctica. Es el fin del optimismo y, por lo tanto, aparece la vulnerabilidad. ¿Habrá espacio para estos jóvenes, adultos del futuro?

El crecimiento económico de la década de los noventa no generó más puestos de trabajo, ni situaciones de bienestar para muchos sectores de la población.

Estamos en un proceso inverso; se acabaron las promesas y lo grave es que no hay una utopía, no hay un mundo al cual aspirar y soñar. Todo se ve negro. Es el mundo del «no se puede».

Las jóvenes son las víctimas del modelo social que estamos ofreciendo. Pero tampoco se puede deducir que ésta es la única mirada posible, que no tiene más remedio, que caer en la violencia extrema. Por eso insistimos en que es importante la educación, que no sólo brinda condiciones de empleabilidad sino que también brinda condiciones de convivencia democrática.

En la crisis del inicio de siglo se amplía la vulnerabilidad.

Es gente que estuvo integrada y que ahora sus hijos van en vías de la desintegración. Desde esta perspectiva, el que está siendo marginado expresa su violencia contra toda la sociedad: el obrero contra el patrón, el patrón contra otro patrón, el obrero contra otro obrero. Cada uno tiene un adversario.

Las pandillas por ejemplo ocupan el lugar de integración social en momentos en que los grupos de pertenencia no funcionan. Las patotas se producen entre los grupos marginados, por ese

proceso de anomia. A este grupo le da lo mismo tirar un obrero desde el tren, matar a un joven por sus zapatillas, porque realmente siente que toda la sociedad lo está marginando.

La desorientación genera ese fenómeno de anomia del que hablamos.

Este cambio brutal surge en estos años porque la acción colectiva ya no tiene lugar. Pero la anomia se refiere fundamentalmente a la ausencia de reglas, a la desorganización. La sociedad vive en una etapa de transición y el nuevo orden todavía no tiene solidez, genera confusión. Esta falta de orden aleja cada vez más a los «incluidos» de los «excluidos». Los excluidos, si están cerca del bolsillo de un incluido, pueden tentarse a sacarle la billetera; una «redistribución», obviamente resentida, del ingreso. Comienza a gestarse que los incluidos asuman una postura crecientemente dura y distante de los excluidos.

El tema de la vulnerabilidad tiene que ver con la cuestión social, hay un alto nivel de incertidumbre en la sociedad. Ante la tendencia de marginación muy fuerte, hay una franja de gente que está en el límite entre uno y otro. La vulnerabilidad es la posibilidad de no reunir las condiciones de capacidad y origen socio-económico como para asegurarse la inclusión. Por supuesto, se profundiza el riesgo de que un sector vulnerable, cuyas posibilidades de pasar en cualquier momento a situación de pobreza sean bastante posibles.

La educación es tanto o más importante que antes. Antes era una variable segura de ascenso social, como un trampolín que permitía ascender a un nivel social más alto; ahora siguen estudiando, van a la escuela y a la universidad muchísimos más jóvenes porque la educación se transformó como en un paracaídas. En la sociedad actual casi todos bajan; cuanto más educación tienen bajan más lentamente: pueden pelear mejor contra esa creciente tendencia a la marginalidad.

Consideramos primordial esa educación, pero no obstante hay un dato importante a considerar: del sector más pobre, un 25 por ciento de los jóvenes, ni estudian ni trabajan, no tienen ni tendrán condiciones para trabajar. Y además la sociedad los incita, a través de los medios masivos, a un consumo al que no tienen ni van a tener acceso.

De todas maneras la concentración del mercado de trabajo trae en los jóvenes la falta de expectativas.

Sobre el inicio de la década hay menos equidad. Por un nivel de competitividad productivo se pospone la igualdad. Y los jóvenes si no encuentran caminos para ingresar no se van a quedar de brazos cruzados. Van a buscar otra forma y muchas veces esa forma tiene que ver con la violencia urbana que estamos viviendo. Se enfrentan ante un mundo que les cierra cada vez más las puertas.

Algo de la época de las utopías desapareció; ya no se escucha la palabra «proyecto» entre los jóvenes. Antes, el proyecto era sobre un mundo previsible, ahora es casi existencial. Si hay algún proyecto es a cortísimo plazo.

La violencia es un tema instalado. No pasa un día sin que nos veamos desolados ante crecientes manifestaciones de agresiones gratuitas que nos ponen ante nuestros ojos todos los medios de comunicación masiva. Los gobiernos y las oposiciones han hecho de este tema –la violencia y la inseguridad asociada– uno de sus ejes principales de gestión.

Es llamativo, sin embargo, que siempre se busque un culpable externo y nadie se sienta responsable de perpetuar y transmitir la violencia.

Las formas que adopta el maltrato infantil

Días pasados almorzaba con unos amigos en un concurrido restaurante y en la mesa contigua lo hacía un matrimonio joven, una amiga de ambos y el hijo pequeño de 4 ó 5 años de la pareja. La conversación, impulsada por la madre del niño, giraba en torno de la violencia y de la inseguridad en el barrio en el cual vivían y en las herramientas para detenerla. El niño, seguramente aburrido con un tema que tal vez no comprendía, comenzó a demandar atención y todo lo que recibió como respuesta fue una estruendosa cachetada por parte de la madre mientras le gritaba ¡Calláte. No ves que estoy hablando yo!!! ¿Estará esta señora en condiciones de reflexionar sobre las consecuencias que esta cachetada podrá tener sobre la espiral de la violencia a la que aludía durante su conversación?. No importa si la cachetada era fuerte o no; el mensaje que está transmitiendo a su hijo es que el más grande, el que está en el lugar del poder, puede desestimar las demandas del otro ejerciendo la violencia.

La identidad de los sujetos se forma, entre otras cosas, a través de las identificaciones con las personas significativas del primitivo entorno familiar. Lo que los demás muestren tendrá fundamental importancia en las posteriores actitudes sociales del sujeto. ¿Y qué muestran las estadísticas sobre las relaciones familiares según un estudio?: Que el 20% de las mujeres y el 10% de los hombres han sufrido abusos sexuales durante la infancia y que entre un tercio y la mitad de estos abusos los ha cometido un miembro de la familia; que más del 90% de los padres aplican algún tipo de castigo corporal a sus hijos y la mitad continúa haciéndolo en la pubertad y un 20% hasta la adolescencia; que mueren entre 3 y 5 niños por día por maltratos recibidos dentro de sus familias, lo que supera la tasa general de homicidios. Esto es lo que ven los chicos y con ello se van a identificar. El círculo vicioso se cierra y sería bueno que la señora del restaurante pudiera reflexionar sobre su conducta y sus consecuencias. Y... nosotros también.

Cualquier persona que se vea sobrepasada por determinadas circunstancias, que supone atentan contra su integridad podrá manifestar, de vez en cuando, actitudes agresivas. Tanto es así que aún la legislación encuentra circunstancias atenuantes ante los homicidios cometidos bajo lo que denomina «emoción violenta». Pero lo que no se debe justificar es que se pueda dar rienda suelta a estas conductas y que, además, sean amparadas legalmente.

En nuestra cultura actual la violencia se fomenta y se transmite consciente o inconscientemente, y creemos que un acto de responsabilidad social debería llevarnos a poder separar la paja del trigo.

Estadísticas de la Unidad de Violencia Familiar del hospital Elizalde y de la Defensoría de Menores de la Ciudad de Buenos Aires coinciden en que el maltrato infantil, incluido el abuso sexual, ha aumentado gravemente, sobre todo entre los más pequeños. Como en el caso de la violencia contra la mujer, éste es un tema que ha salido a la luz en los últimos treinta años, por lo que no es casual que las estadísticas denuncien incremento de un fenómeno que antes no se reconocía .

Recién en 1962 Henry Kempe, un pediatra americano, describió un síndrome que llamó «del niño apaleado».

Kempe observó que había chicos que sufrían lesiones dentro de su propia casa, dentro de la familia. Produjo conmoción y se comenzaron a descubrir situaciones que antes pasaban inadvertidas, en tanto se concebía que la familia era el mejor lugar que podía tener el niño para crecer y desarrollarse. Queremos que quede claro: no estamos diciendo que la familia no es un buen lugar para los niños, sino que a veces, y esto es lo dramático, no es el lugar para crecer sano y protegido. ¿Qué está pasando realmente? ¿Las familias han dejado de ser un lugar seguro? Con acciones y con omisiones se maltrata a un niño.

«Se define el *maltrato infantil* como cualquier daño físico o psicológico no accidental contra un menor de dieciséis o dieciocho años –según el régimen de cada país– ocasionado por sus padres o cuidadores, que ocurre como resultado de acciones físicas, sexuales o emocionales de omisión o comisión y que amenazan el desarrollo normal tanto físico como psicológico (y social) del niño» (Gracia Fuster y Misuti Ochoa, 1999).

Podríamos entonces enumerar diferentes tipos de malos tratos infanto-juveniles. Entre ellos (Bringiotti, 1999):

- 1.- *Maltrato infantil*. Es cualquier acción no accidental, por parte de los padres o cuidadores, que provoque daño físico o enfermedad en el niño o lo coloque en grave riesgo de padecerlo –golpes y moretones, quemaduras, fracturas, torceduras o dislocaciones, heridas o raspaduras, señales de mordeduras humanas, cortes o pinchazos, lesiones internas, fractura de cráneo, daño cerebral, asfixia o ahogamiento–.
- 2.- *Abandono físico*. Aquella situación en que las necesidades físicas básicas del menor –alimentación, vestido, higiene, protección y vigilancia en situaciones potencialmente peligrosas y/o cuidados médicos– no son atendidos temporal o permanentemente por ningún miembro del grupo que convive con el niño, pudiendo hacerlo.
- 3.- *Maltrato emocional*. Hostilidad verbal crónica en forma de insulto, burla, desprecio, crítica y amenaza de abandono y constante bloqueo de las iniciativas de interacción infantiles –desde la evitación hasta el encierro– por parte de cualquier miembro adulto del grupo familiar.
- 4.- *Abandono emocional*. Falta persistente de respuestas a las señales –llanto, sonrisas, expresiones emocionales y conductas procuradoras de proximidad e interacción– iniciadas por el niño y falta de iniciativa de interacción y contacto por parte de alguna figura adulta estable.
- 5.- *Abuso sexual*. Cualquier clase de contacto sexual en un niño menor de 18 años por parte de un familiar o tutor adulto desde una posición de poder o autoridad sobre el niño –incesto, violación, manoseos, exhibicionismo–.
- 6.- *Explotación laboral o mendicidad*. Los padres o tutores que asignan al niño con carácter obligatorio la realización continuada de trabajos –domésticos o no–, que exceden los límites de lo habitual, que deberían ser realizados por adultos, y que son asignados con el objetivo fundamental de obtener un beneficio económico o similar para los padres o la estructura familiar interfieren de manera clara en las actividades y necesidades sociales y/o escolares de los niños.
- 7.- *Corrupción*. Conductas que impiden la normal integración del niño y refuerzan pautas de conducta antisocial o desviadas, especialmente en las áreas de la agresividad, sexualidad, drogas o alcohol.
- 8.- *Síndrome de Munchausen*. Simulación por parte del padre/ madre o tutor –especialmente por parte de la madre– de síntomas físicos patológicos, mediante la administración de sustancias o manipulación de excreciones o sugerencia de patologías difíciles de demostrar, llevando a internaciones o estudios complementarios innecesarios.
- 9.- *Incapacidad parental de control de la conducta del niño*. Los padres o tutores manifiestan o demuestran claramente su total incapacidad para controlar y manejar de manera adaptativa el comportamiento de su/s hijo/s.

- 10.- *Maltrato parental.* Consumo de drogas durante el embarazo, que provoquen que el niño nazca con un crecimiento anormal, patrones neurológicos anormales o con síntomas de dependencia física a las drogas.
- 11.- *Formas raras y graves del maltrato infantil.* Son cuadros contusos que pueden llevar a suponer que se trata de lesiones accidentales. Ejemplos: quemaduras por microondas y quemaduras por secadores de pelo; intoxicación por sal común (cuyo exceso produce, entre otros efectos, deshidratación); aspiración de pimienta (oclusión de laringe, tráquea y bronquios; afecta también a esófago y estómago, la mayoría son fatales); síndrome de oreja en coliflor (golpe en el oído, torcedura de vértebras y asfixia); ritualismo (ceremonias o prácticas «religiosas» donde se somete a los niños a diferentes formas de abuso); déficit de vitamina B₁₂, muchas veces proveniente de madres vegetarianas estrictas que alimentan sólo con el pecho a sus hijos, sin ningún tipo de complemento (Casado Flores, Díaz Huerta, Martínez González, 1997).

En nuestro país, los sucesos ocurridos durante la pasada dictadura militar han llevado a incluir como forma de malos tratos institucionales/sociales:

- 12.- *Secuestro y sustitución de identidad.* Refiere a todos aquellos casos en los que el menor era separado de su madre no bien nacía, para ser entregado a personal policial o personas relacionadas con los secuestradores, negando su identidad y la posibilidad de vuelta a su familia de origen. Asimismo, incluye a los menores secuestrados con sus padres y entregados a otros sujetos no familiares.

En estos momentos se habla de tres áreas donde se ejerce el maltrato infantil: *el ámbito intrafamiliar, el institucional* –educación, salud, justicia– *y social* –políticas públicas inadecuadas que mantienen a sectores de la infancia con sus necesidades básicas de alimentación, salud, educación, defensa de sus derechos, en general por debajo de la satisfacción de las mismas–.

Pero, ¿qué puede llevar a algunos adultos a ejercer tanta violencia sobre un niño?

A veces, se supone que pertenecer a una misma familia confiere el derecho de tomar el cuerpo del otro como propio. El hijo, su cuerpo y a veces también su pensamiento son vividos como algo sobre lo que es posible obrar según su capricho (Janin, 2000).

También es frecuente que, cuando se tiene un hijo, el deseo sea el de tener un muñeco, no un bebé que llora, usa pañales, se despierta de noche, quiere comer a cada rato. Es decir, un hijo implica una exigencia importante. Es alguien que requiere atención y cuidados, muy diferente a las muñecas de la infancia.

Otras veces se supone que el hijo viene a salvarlos. Y cuando esto, inevitablemente, se rompe, en algunas familias la ruptura de esa imagen, el que el niño falle, resulta intolerable. Así, muchas veces se castiga brutalmente a un niño porque no cumple con las expectativas paterno-maternas, como si los padres, frente al fracaso escolar o deportivo del hijo, supusieran que todas sus ilusiones, sus proyectos, han sido arrasados. Decepción que conlleva una doble confusión: entre su propia vida y la del hijo y entre el hoy y los proyectos.

Ha aparecido más de una vez, publicado en los diarios, el relato de situaciones en las que un bebé era arrojado por la ventana porque lloraba.

El llanto de un bebé es una de las cosas más angustiantes del mundo, porque hace revivir la propia inermidad, el desamparo (todos fuimos bebés). Es decir, un adulto tiene que poder tolerar su propio desvalimiento para poder contener a un bebé que llora y no entrar él en estado de desesperación, identificado con el bebé.

Ahora, cuando los adultos están desbordados, o deprimidos, tanto por cuestiones internas como externas, ese llanto les resulta insoportable. Y pueden hacer cualquier cosa con tal de silenciarlo. Del mismo modo, después intentarán eliminar toda exigencia del niño, todo lo que los perturbe. Y los niños son siempre perturbadores.

La mayoría de las acciones que implican maltrato son aquellas centradas en lo físico. Los golpes, por ejemplo. Pero el niño no suele ser maltratado físicamente y nada más: suele haber maltrato emocional asociado.

Sabemos que hay golpes sin palabras y de los que nada puede ser dicho, que entran en un territorio en el que reina el silencio.

A ese niño se lo castiga también con la palabra: se lo discrimina, se lo insulta, se lo descalifica. Todo esto es parte de un maltrato psicológico. En las acciones también está involucrado el tema del abuso sexual. Dentro de las omisiones están todas aquellas cuestiones inherentes a los manejos negligentes que pueden derivar en abandono emocional o físico. Aquí las cosas pueden darse en peligrosa complementación: difícilmente un niño sea abandonado físicamente y no sea simultáneamente abandonado desde el punto de vista emocional. El abandono emocional está relacionado con las carencias afectivas y de estímulo que todo niño debe recibir para crecer y desarrollarse. El abandono físico o la negligencia se denuncian en cualquier carencia del aporte nutricional, del cuidado de la salud, del control de la higiene, de la vestimenta, de la educación.

La sociedad tiende a mantener en silencio las situaciones dolorosas y vergonzantes y se ensaña en avergonzar al que habla. El secreto, el silencio y el olvido van juntos. Pero lo indecible para una generación se transformará en inenarrable para la que le sigue y en impensable (aquello que no puede ser representado) para la tercera.

A la vez, debemos tener en cuenta que los niños son detectores de aquello que se pretende de ellos. Y cuando lo que se espera es que un niño no diga ni piense, ese niño tendrá que vencer un obstáculo interno, dado tanto por su propia dificultad para poner en palabras lo que no tuvo palabras, como para desobedecer el mandato implícito del otro amado o temido que ordena silencio. Sin embargo, lo no dicho, lo no nombrado y lo no pensado retornan en actos, en violencias sin sentido, en repeticiones compulsivas. Cuestión a pensar en relación con la violencia de niños y adolescentes de hoy.

Janin (2000) menciona que muchas veces, los padres se suponen los poseedores de la verdad y, frente a la diferencia, intentan aplastarla. La diferencia está asociada ahí a su superioridad. Pero, a veces, suponen una igualdad que desmiente toda diferencia. Y entonces, no pueden ver al hijo sino que se ven a sí mismos en el otro. «Se hace pis, pero eso no es problema porque yo también me hacía. Es como yo, tiene miedos como yo. Y yo soy normal, así que él es normal», decía, furioso, un padre cuyo hijo adolescente, del que él planteaba que era perfecto, estaba por ser expulsado de la escuela y tenía terrores nocturnos. Identidad que no permite ver al otro, que deja a un niño en un estado de desprotección total, no siendo mirado como alguien.

Desigualdad que lo ubica como inferior; denigrado, un otro a expulsar de sí, o que, a veces, lo coloca en ese lugar de niño maravilloso, lugar irreductible, imposible de cumplir, del que suele caer estrepitosamente.

Es claro que ciertos padres no soportan lo propio rechazado que retorna a través del hijo. Los propios deseos, las inhibiciones, lo interno insoportable se presentifica muchas veces en uno de los hijos. Y entonces hay que censurarlo, ubicarlo como un extraño. Curiosamente, es justamente aquel hijo con el que mayor es la identificación el que moviliza esta intensidad del rechazo. Lo propio visto como ajeno, como otro, aparece como siniestro.

En realidad, siempre podemos pensar en la conmoción que produce reconocer a un otro como pasible de decir verdades, en tanto eso pone en jaque las propias certezas. Y para que esto se pueda dar, alguien tiene que estar suficientemente seguro de sí, poseer un superyó cariñoso y protector; sentirse entero en los sacudones. Si frente al propio tambaleo el niño se enfrenta con un adulto tambaleante –o que encubre la propia debilidad con una supuesta fortaleza, una coraza defensiva– queda aprisionado por la identificación con un otro incapaz de metabolizar sus propias angustias.

En medio de situaciones de crisis colectiva, esto se hace aún más difícil.

Insiste Janin en que es frecuente que los adultos tambaleen. Cuando se sienten cuestionados por modificaciones sociales, culturales, les resulta más difícil contenerse y contener a otros. Así también, intentan sostener a ultranza viejas certezas y, en el vínculo con el hijo, suelen ubicarlo en este lugar de lo idéntico o en su contrapartida, como el extraño inferior.

Y en ello hay rasgos familiares que deben ser tenidos en cuenta.

Su estructura, sus antecedentes, el número de integrantes, las condiciones habitacionales. Y no nos referimos a que tengan o no agua corriente o piso de material, sino, por ejemplo, la cantidad de integrantes de una familia que viven en un espacio determinado. Lógicamente, los conflictos se acentúan en la medida en que es mayor el número de individuos en un espacio determinado, y mucho más cuando éste es muy reducido. Pero no se confunda: el maltrato no es hijo de la pobreza o el hacinamiento. Es un problema que vemos en todas las clases sociales.

El hecho de que existan o no antecedentes de violencia familiar en los padres, o que ellos en carne propia hayan vivido situación de maltrato o abuso sexual, y si no de maltrato, de carencias notorias que los hayan puesto en situaciones críticas desde muy temprano, deja una huella en la estructura de la personalidad.

Pero cuando decimos *comprensión* no estamos hablando de justificar absolutamente a nadie. Tratamos de ver qué pasa dentro de una familia y de medir su riesgo sobre la base de variables médicas, psicológicas, sociales, ambientales. Todo esto define una postura ética. Entramos respetuosamente dentro de un conflicto grave, tratando de entender a la gente.

El eje de la psicología instala a los profesionales en una comprensión que intenta explicar todos los males y conductas *asociales* que aquejan a estos *pobres* niños a partir de sus sufridas experiencias de vida. Este eje psicologiza procedimientos, confunde lo público y lo privado, al sujeto con su acto, y pretende ingresar al supuesto interior profundo del «ser» del chico, para reparar el daño que duras circunstancias de vida *anormal* le infligieron (Taber, 2000).

Si hubo maltrato, de alguna manera, la familia permitió que el abuso sucediera y lo mantuvo en secreto.

Estos papás o mamás, que han tenido un bajo registro de lo que le pasa al niño, necesariamente deben recuperar esa capacidad. Y funcionar como mamás o papás que puedan hacerse cargo del cuidado integral del niño, evitar que cualquier maltrato vuelva a ocurrir y darse cuenta de cuál fue su grado de participación en esa situación abusiva. Porque si los papás creen que no tienen absolutamente ninguna responsabilidad frente al hecho ocurrido, difícilmente puedan ser confiables en el cuidado que el niño se merece. Es imposible depositar todo en aquel individuo que fue el autor material del abuso. Porque de alguna manera, la familia permitió que esto sucediera. Facilitó el hecho abusivo y lo mantuvo en secreto. Es imprescindible romper esa situación de secreto, salir del aislamiento y aceptar la ayuda de adultos idóneos.

Habitualmente no se otorga la trascendencia que tiene el hecho abusivo sostenido por un niño o un adolescente. Sí se lo reconoce cuando se trata de un adulto. Y ahí ya hay pocas alternativas terapéuticas que resulten favorables.

Por eso sería mucho más eficaz poder empezar el trabajo tempranamente, con niños y adolescentes que adopten estas conductas abusivas con otros chicos. Porque habitualmente los chicos abusadores han sido antes abusados. Está probado que el niño abusado tiende a identificarse con la figura del abusador. Mientras que la niña abusada tiene una conducta mucho más sumisa y autodestructiva. Esta es la asignatura pendiente que todavía tenemos: identificar tempranamente al abusador infantil y adolescente y ofrecer un tratamiento adecuado a esta situación.

Las huellas de la violencia en la niñez

¿Qué ocurre con un niño al que no se lo considera, que sufre los embates de la violencia?

Algunas marcas que la violencia deja en la constitución psíquica de un niño posibilitan la detección de estas situaciones más allá de las palabras. Vemos entonces (Janin, 2000):

- 1.- Aniquilación de las diferencias y búsqueda de *sensaciones fuertes*: anulación de la conciencia en tanto registro de cualidades y sensaciones. Esto aparece como «no sentir», ausencia de sensaciones y sentimientos. Cuando la constitución del psiquismo se ha dado en un universo de golpes y silencios, después se espera que el mundo provea las mismas *sensaciones fuertes*. Son niños o jóvenes que perdieron la posibilidad de diferenciar sensaciones, todo es igual; no hay diferencias. Están en estado de shock continuo, electrificados. O son zombies, especie de muertos-vivos, fantasmas que no desean, ni aman, ni odian y salen a veces de ese estado a través de una visión paranoica del mundo, edificando un mundo con todo malo.
- 2.- Si todo les parece igual, sienten que la vida, que no pueden sostener desde lo interno, porque tienen un pedazo muerto, debería ser sostenida desde el afuera, desde los golpes del contexto.
- 3.- Habitualmente, un niño con padres *suficientemente buenos* puede cualificar el mundo, ir registrando diferencias y sentirse vivo, sin ser sacudido por emociones fuertes. Puede sentir placer en el contacto tierno, en escuchar música, en leer un cuento. Estos chicos golpeados, maltratados, no tienen esa posibilidad.
- 4.- Son niños o jóvenes que quedan anestesiados, con una parte muerta y que buscan ser sacudidos a través de situaciones peligrosas, que juegan con la posibilidad de un accidente, que se drogan, que se golpean contra el mundo.
- 5.- La tendencia a la desconexión, que lleva a un vacío representacional. Han quedado en un terreno arrasado. Mantienen «pedazos muertos» y tienen trastornos de pensamiento. Toda representación puede ser dolorosa y hasta el proceso mismo de investir e inscribir puede ser intolerable. Trastornos graves de pensamiento pueden predominar, no pueden ligar, conectar lo inscripto.
- 6.- Aparece una confusión identificatoria y quedan arrasados sus ejes identificatorios. El niño se pierde en la nebulosa de no saber quién es. A veces, puede salir de la confusión ubicando un enemigo externo, o un mundo externo como peligroso.
- 7.- Quizás la consecuencia más evidente sea la repetición, haciendo activo lo pasivo (a través de la identificación con el agresor); buscando que alguien se haga cargo de la repetición (ubicando al otro como agresor). Lo que se torna ineludible en estos casos es la repetición de la vivencia.

- 8.- El estado permanente de alerta angustiada (pendiente de olores, de ruidos etc.).
- 9.- La delincuencia como efecto de la privación. Pueden tener una actitud vengativa frente al mundo: «algo le han hecho y merece un pago». La dificultad está en la construcción de soportes éticos.

Algunas vivencias - experiencias relacionadas con la violencia y la agresividad

Desde los años 70 (1970/76), primero con la llamada «resistencia armada» o «los años de plomo», donde grupos guerrilleros efectuaron atentados contra militares y civiles, y grupos paramilitares respondían asesinando civiles y gremialistas y luego con uno de los episodios más fuertes que nos ha tocado vivir a los argentinos, relacionado con la violencia, durante la última dictadura militar (1976-1983), nos han marcado profundamente.

Allí hubo muchas personas secuestradas y *desaparecidas* o muertas. Algunas preguntas nos han quedado pendientes desde ese entonces, sobre todo cuando ahora vemos las actividades de algunos jóvenes que fueron hijos de esas personas, que se proyectan con manifestaciones de agresividad y violencia similares en su esencia a las rechazadas. Flotan entre nosotros desde entonces algunas cuestiones. Se preguntaba Chockler (1988) y nosotros insistimos permanentemente en ello:

¿Cómo se organiza el cuerpo cuando los cuerpos de los padres han desaparecido, cuando no se los puede nombrar, cuando hay que negarlos, olvidarlos porque el propio cuerpo está en peligro? ¿O cuando vuela despedazado ante la mirada atónita de sus hijos? ¿Ante qué espejo, bajo qué mirada se constituye y significa el cuerpo de los niños con sus padres secuestrados, detenidos, desaparecidos; testigos muchas veces de sus secuestros y torturas? Niños nacidos en campos de detención, niños secuestrados ellos mismos, con sus nombres cambiados, ubicados en familias extrañas. Niños desorientados por secretos familiares. ¿Quiénes fueron sus padres, por qué se los llevaron? ¿Dónde están ahora vivos o muertos? ¿Dónde están sus tumbas?

Todo el cuerpo social sufrió los efectos de la represión y de la intensa acción psicológica tendiente a quebrar las posibilidades de encuentro, organización, y creatividad de todos nosotros.

En aquél entonces hubo:

- Silenciamiento, pues el terror desatado contra la población llevaba al silencio y este reforzaba el pánico. Hablar, saber, era estar en peligro, consolidándose un fenómeno de segregación activa, de escotomización de una gran parte de la realidad. El silenciamiento acerca de los cuerpos desaparecidos, torturados, masacrados era condición para conservar el propio cuerpo.
- Sentimiento de culpa en las familias. («¿Cómo educó a su hijo? ¿Sabe usted dónde está ahora?»).
- Inducción al olvido. («Olvidar el pasado y reconciliarse»)
- Inducción a la dilución de las responsabilidades igualando a los verdaderos responsables y a los cómplices con aquellos que silenciaron por miedo, con los que resistieron y aún aquellos que murieron. («Todos somos responsables».)

Nuevamente Chockler afirma que de este período nos han quedado algunos elementos registrados con mayor intensidad y frecuencia, especialmente en la población infantil. Por ejemplo se observó un notable aumento de trastornos del aprendizaje, en muchos casos expresión de la llamada por algunos autores «psicopatología del secreto»; ya que al exigirse una exclusión activa de contenidos de la conciencia, a los que no se puede nombrar; que hay que ignorar, no

saber, ya que el conocer es peligroso, se produce una inhibición del pensamiento, una dificultad en el desarrollo de los procesos de simbolización y un desplazamiento al área del aprendizaje por concreción del mandato de «no conocer».

Observamos luego en niños y en adultos también una resignificación en las actividades lúdicas, la reiteración de juegos donde se buscaban ansiosamente objetos, la aparición de una enorme violencia, juegos de destrucción del cuerpo, escaso cuidado, frecuentes lesiones, la angustia ante juegos con máscaras y antifaces, temor a la oscuridad y a la separación en los grupos, sentimientos caóticos ante la ausencia o deserción de los compañeros; la necesidad de frecuentes experiencias fusionales grupales, etc.

Sirven como ejemplo ilustrativo de esa experiencia, de esa profunda huella, estos párrafos tomados de un reportaje periodístico a jóvenes, hijos de personas desaparecidas, que confirman nuestra mirada.

Dice Gabriel –quien el año pasado conoció su verdadero nombre– «Hace siete meses que me encontré. Antes estaba desaparecido». El nombre es una de las tantas marcas que intentaron borrarle. Pero las marcas no se borran. «Me estoy acostumbrando a mi nuevo-viejo nombre», recuerda.

A su vez Carolina dice: «Tenía miedo de encontrar a mi familia biológica y que me reclamaran». «Blanca y Enrique son mis progenitores, los que me dieron la vida... pero mis padres son María y Jorge, que también me dieron la vida».

Martín declara: «Eran fotos de mi mamá conmigo en la falda». Después le llegaron las de su padre con su madre. «Cuando vi las fotos dije: ahhh, así eran... soy una muy buena síntesis de ambos. Tengo la robustez de mi madre, en vez de sus ojos claros, y los ojos de mi padre. Es muy raro ver a mi mamá conmigo y ver fotos de bebé. Nunca supe a qué hora nací, ni cuánto pesaba. Fui igualito a alguien. Ahora sé porqué soy como soy».

Por fin Victoria dice: «Siempre supe que era adoptada. Pero jamás pensé que era hija de desaparecidos. Estaba segura de que había sido abandono. Me encontré con las fotos de Silvia y Orlando, mis padres biológicos. También, con el retrato de mi hermano. Con Silvia somos muy parecidas: verse parecido a alguien es una bendición. Además supe que tenía una hermana por encontrar y eso no me deja tranquila. Mis padres son los que estuvieron siempre conmigo. Y es así porque son los únicos que conozco, a los que amo. Nunca pensé en encontrar a mis padres biológicos, porque siempre creí que era abandono y los odiaba por eso. No podía entender cómo una madre podía dejar a su hijo. Ahora, todavía no me cierran algunas cosas. Por ejemplo, que hayan puesto en peligro la vida de mi hermano, la de Laura, y la mía. Eso me da mucha bronca».

Marcas, huellas, alegrías, confusiones, dolor. Son las respuestas a las anteriores preguntas.

Otro acontecimiento que ha marcado con mucha crudeza nuestra comunidad fue la guerra por las Islas Malvinas.

En aquel momento de tanta movilización emocional y social en representación de varias instituciones realizamos una importante experiencia interdisciplinaria, a partir de detectar una necesidad de atención en la población docente y en todos nosotros, en esa situación de emergencia social. Esta necesidad se expresaba en un incremento de la tensión, la agresión y la pérdida de atención en los alumnos, desconcierto entre los docentes acerca de cómo canalizar esos impulsos, confusión frente al manejo de la información e incremento de la ansiedad ante el papel que se les exigía en esa ocasión.

Se pudo organizar una respuesta institucional adecuada y creativa implementando técnicas específicas, desde la psicología social, la psicomotricidad y la mediación corporal, cuyos resultados favorecieron la comunicación, el acceso a la concientización de sus necesidades, muchas veces obturadas y a la elaboración de las ansiedades y fantasías desencadenadas o estimuladas por la situación de guerra.

La expresión de una necesidad y una respuesta creativa era un camino a iniciar. Cuando el mandato era aislarse, encerrarse, no hacer, no pensar, nos juntábamos algunos colegas, gestamos ese proyecto y lo pusimos en marcha, a pesar de las presiones y el miedo. Era un desafío reunirse, estudiar, preguntar y trabajar con el cuerpo en un momento de gran repliegue institucional, científico y docente.

Paradójicamente, las respuestas de los niños y los adultos en estas actividades fueron muy similares al período previo de la violencia subversiva y al de la represión del estado dictatorial.

Las construcciones de casas, los hogares, los nidos para compartir, se transformaron en una necesidad.

Pero también toda la expresión de la violencia pudo ser manifestada. Muertes, entierros, ataduras, luchas encarnizadas por los objetos o el poder, por proteger o desear a otros...

Esta fue una experiencia inédita que nos aportó un aprendizaje muy importante a los psicomotricistas que intervinimos tanto desde el encuadre, como desde la técnica y el trabajo interdisciplinario, que posteriormente fuimos analizando y profundizando.

A partir de estas experiencias y por distintos motivos se continuaron generando algunas acciones sobre todo de tipo preventivo, que nos parece útil aportar.

«Caminando Juntos» fue un programa de formación de redes solidarias en la escuela. Fue desarrollado en su inicio por el Equipo de Aprendizaje y Desarrollo del Departamento Materno-Infantil del Hospital Carlos Durand, de la Ciudad de Buenos Aires, a partir de 1991, en escuelas medias.(Dabas, 2000)¹.

Este programa surgió como respuesta a la demanda de un grupo de escuelas medias, que presentaban problemas de conducta en sus alumnos. No podían encontrar una solución efectiva para éstos. En muchas situaciones, se habían transformado en episodios de «descontrol» que no pudieron ser resueltos por la vía de negociación, debiendo recurrirse a sanciones de distinto grado, desde amonestaciones hasta la suspensión de alumnos.

Tomando en cuenta este pedido, se consideró también lo que el contexto mostraba: alto grado de ausentismo en los docentes; materias sin cubrir; horas libres improductivas; docentes fatigados; resabios autoritarios del código disciplinario; programas de estudios desactualizados e inadecuados a los intereses de los adolescentes. Se escuchó a los directivos, a los docentes, a los preceptores y también a los alumnos. Lo notable es que los diversos actores planteaban la falta de espacio para el diálogo, siendo esto más marcado por parte de los jóvenes.

«Caminando Juntos» surgió como un intento de establecer un espacio que estimulara la actitud responsable en los alumnos, constituyéndose éstos en artífices de la transformación en el sistema de convivencia, junto con los adultos con quienes compartían el espacio escolar. Este programa respondió a un nivel de planificación de base participante, descentralizado, en el que la población destinataria intervino definiendo las acciones de acuerdo con sus necesidades y posibilidades.

La propuesta consistió en que los jóvenes del ciclo superior acompañen a los menores en su inserción y pasaje por la institución escolar, abarcando una población entre los 12 y 19 años. Su

objeto fue la promoción de la construcción de redes solidarias entre los propios docentes, entre ellos y los alumnos, entre los alumnos mismos y con la comunidad educativa, a través del apoyo escolar y afectivo, de la creación de propuestas de mejoramiento de la organización escolar y de la ayuda a sectores de la comunidad. Pero, por sobre todo, fue un modo diferente de encarar la convivencia, a través del consenso y la negociación.

Lo interesante del programa fue el efecto: no se registraron más episodios de violencia en las escuelas donde este programa se estableció y se sostuvo. Los problemas no desaparecieron, pero se encontraron formas diferentes de resolverlos, reforzándose la capacidad de los actores de la escuela para generar soluciones.

Dice Dabas (2000) que el programa se constituyó en una alternativa dentro del sistema tradicional de la escuela. Creó ámbitos de participación y compromiso, y esto ha favorecido la pertenencia de los jóvenes. Encontraron así un espacio donde se los valorizó y se creyó en sus posibilidades. Mejoró la comunicación de los adultos con los jóvenes, incluso con los coordinadores del programa. Además, brindó la base para dar respuesta a problemas que los alumnos tienen más allá de la escuela.

Este programa se implementó años atrás. Hoy las escuelas disponen la posibilidad de elaborar sus proyectos institucionales, que deberían explícitamente incluir espacios para la reflexión acerca de su cotidianidad, de sus problemas, de los recursos con que cuentan para resolverlos en el interior de ellas y en la riqueza potencial de vínculos con la comunidad.

La riqueza de la red está en el reconocimiento y potenciación del caudal de relaciones existentes.

De este modo, el desarrollo de las redes en el trabajo en la escuela se convierte en una tarea cotidiana realizada por todos y entre todos. Esto no implica que ésta «quede en las manos» de alumnos. Es necesario especialmente remarcar que esta tarea significa niveles explícitos en la toma de decisiones, claridad en la distribución de responsabilidades, continuidad en las acciones, reconocimiento de las funciones diversas que cada uno desempeña, controles de gestión recíprocos, procesos permanentes de evaluaciones integrales.

Estas *redes* de relaciones constituyen un factor esencial en la exteriorización de la sociedad civil. Es a través de ellas que ésta desarrolla las relaciones orgánicas que le confieren identidad y permiten su interjuego con los diversos sectores que la componen.

De la menor o mayor cantidad de esas «redes de relaciones» ha de depender la *debilidad o fortaleza* de cada organización escolar y, por lo tanto, de sus integrantes. Lo cual, a la vez, condiciona la modalidad en que éstos se integran a la sociedad de la que forman parte.

Este programa ha sido una eficiente manera de enfrentar los problemas relacionados con la violencia y los conflictos en la escuela.

Otra interesante experiencia la realizamos en una escuela privada del conurbano bonaerense, a donde se nos convocó para analizar y elaborar una actividad tendiente a neutralizar una creciente agresividad, sobre todo de tipo verbal, entre los alumnos del último año de la entonces escuela secundaria.

Allí, mediante una serie de encuentros de trabajo corporal, se logró entender el origen de la problemática y se reflexionó seriamente sobre ello. Se jugaron corporalmente situaciones críticas de violencia y reencuentro.

Toda la energía que antes se utilizaba en episodios agresivos se derivó en un proyecto de apoyo y colaboración con una escuela de muy bajos recursos del Noroeste argentino. Al realizar el

viaje de egresados pintaron la escuela, repartieron ropa entre los necesitados y compartieron con otros jóvenes, conocieron sus culturas y costumbres. Fue uno de los momentos de recuerdos muy marcados en su vida escolar. Además, el mismo grupo realizó visitas de convivencia y servicio en una Fundación de jóvenes discapacitados severos. Con ellos plantaron árboles, sembraron hortalizas, practicaron deportes, cantaron, cocinaron y compartieron muchas tareas.

Hoy, luego de muchos años, algunos de ellos, ahora con sus jóvenes familias, regresan por la entidad para acercarles ropas, golosinas y pasar con ellos un buen momento.

Otro modelo operativo que permitió la canalización y utilización de recursos interesantes para evitar la violencia entre compañeros escolares. En este caso, específicamente desde la Psicomotricidad.

La violencia en la escuela

A pesar de todo, no es la violencia escolar un fenómeno generalizado, como a veces parece que ciertos medios de comunicación quisieran hacernos creer para refutar una pedagogía más participativa y menos autoritaria que se ha ido abriendo paso, con gran dificultad, en nuestro entorno cultural. No es tampoco la violencia escolar un problema que afecte mayoritariamente a las escuelas públicas y de la que estén a salvo las escuelas privadas. No es sólo un problema de poblaciones marginales, ni hay estudios que la relacionen directamente con la modificación de la estructura familiar y la incorporación de la mujer a la vida laboral, como otras tendencias sociológicas insinúan. El fenómeno de los malos tratos y la victimización es un problema que afecta a los grupos de iguales, en todas las instituciones, también en la escolar. La violencia escolar es un fenómeno que afecta a todas las escuelas en un nivel que va del 5 al 15% en los escolares de primaria-EGB y entre el 2 y el 8% en los de secundaria-polimodal (Ortega 1998); es un problema que ha existido siempre, si bien ahora adquiere las formas culturales predominantes: la prepotencia, el insulto, la extorsión, la amenaza, el desprecio y la exclusión social.

El grupo de iguales puede imponerle al escolar actividades, normas y actitudes que no siempre le permiten discutir; o que son claramente contrarias a sus propios criterios de conducta. Así, el conflicto entre la necesidad de integración social y la disonancia normativa se convierte en un conflicto personal que, cuando se inclina a favor del individuo, vuelve a provocar el aislamiento y la soledad, con la consiguiente creencia en la incapacidad para hacer amigos; pero que, cuando se inclina hacia el grupo, provoca dependencia, sumisión y a veces indefensión.

Menciona Ortega (2000) que dentro de los agrupamientos espontáneos que organizan los alumnos en las aulas y fuera de ellas, tienen lugar fenómenos que influyen de forma significativa en el proceso de asunción de las normas disciplinarias. Es en los escenarios de iguales donde se asientan y se internalizan los valores morales y la tendencia a asumir, de manera personal, convenciones, hábitos y rutinas que encajarán bien o mal con los propuestos por la institución educativa.

Por otro lado, las relaciones que los escolares establecen entre sí son, con frecuencia, un campo oscuro para los profesores y las autoridades educativas. Una falsa y excesiva creencia en la autonomía personal o el simple desinterés por los procesos no educativos, ha rodeado de un halo de ignorancia a las relaciones emocionales, afectivas y de convivencia de los escolares, siempre unos centímetros más abajo de la mirada de los adultos responsables de las instituciones. Por todo ello, los programas educativos preventivos de la violencia escolar deben partir de la atención y ayuda formativa a los profesores.

En general, las investigaciones sobre maltrato entre iguales no han estado exentas de intencionalidad educativa. Explorar la existencia de un problema social como la prepotencia, la

agresividad, no tiene sentido si no se pretende intervenir para mejorar la situación. Esto último intentamos en estas experiencias.

Las producciones agresivas en Psicomotricidad

Nos parece útil aportar *algunas precisiones sobre los comportamientos agresivos en el niño*. No se trata de emprender explicaciones retóricas, sino de relatar lo que hemos observado en la práctica cotidiana con niños agresivos.

Son numerosos los psicomotricistas que manifiestan su molestia frente a las reacciones agresivas del niño; algunos de ellos, sorprendidos, se rinden, abandonan y huyen; otros, intolerantes, las reprimen. Ni en un caso ni en el otro se resuelven las manifestaciones así aprehendidas y se corre el riesgo que reaparezcan bajo las formas más inesperadas.

Comprender el sentido de las manifestaciones agresivas del niño, conocer el desarrollo de sus investimientos simbólicos, constituye el corolario que permite al psicomotricista no aceptar aquellas de forma pasiva sino activamente; su comprensión debe traducirse por una acción indispensable para su evolución. Dicho en otros términos, el psicomotricista no sufre las agresiones del niño, no se dirigen a él, sino que las acepta porque las comprende y sabe manipularlas, encauzarlas.

Cuando hablamos del sentido de las manifestaciones agresivas en el niño, vivimos inmediatamente una descarga de tensiones debidas, ciertamente, a una pulsión de la que no nos permitimos discutir sus orígenes, pero que sin duda está reforzada por factores exteriores. Esta descarga de energías es una de las manifestaciones esenciales de nuestra existencia en el mundo ; queda más o menos bien canalizada según las exigencias socioculturales del entorno y se vuelca en modos de expresión variados, más o menos aceptables a nivel social.

Las manifestaciones agresivas del niño se encuentran, así, constantemente reforzadas por privaciones en todos los órdenes y se nos ha ocurrido que la privación principal en el niño es una privación existencial; efectivamente, es menester comprender la agresión, bajo sus formas más diversas, como un medio útil para inscribirse en la existencia, pero al mismo tiempo como una profunda búsqueda de un cambio hacia un «estar mejor», como una demanda para situarse en la dinámica afectiva del otro. Por medio de la agresión el niño nos dice: «Existo, pero existo mal; necesito que me ayudes a ser reconocido» y agrega «Necesito estar en tu mirada, en tu deseo para crecer».

Dice Aucouturier (1985) que «La agresión es para el niño el medio de significarnos su rechazo; tiene el sentido de una llamada para ser oído, escuchado, reconocido, amado, pues en el fondo, se trata de una llamada a la comunicación».

Es fácil detectar algunas formas de manifestaciones de agresividad en el niño:

Una primera forma es extravertida. Es una manera de agresión en la cual el niño efectúa una hiperocupación significativa del mundo exterior; su movilización tónico-emocional es excesiva y exacerbada: el espacio, los objetos y las personas son los lugares de sus desbordamientos violentos, permanentes o momentáneos.

Otra forma es introvertida. Aquí existe una inhibición en la que el niño no ocupa el mundo exterior. Su movilización tónico-emocional permanece en potencia, la sentimos, pero está bloqueada su exteriorización. Da la impresión de que la inhibición es un repliegue sobre sí de la pulsión agresiva, que no ha podido decirse a sí mismo y vinculada con la represión de la expresividad psicomotriz.

Debemos tener mucho cuidado con los niños inhibidos, pues hemos vivido su explosión agresiva, contenida y por fin liberada.

Una tercera forma es aún más introvertida y deriva en la autoagresión, en el curso de la cual el niño no ocupa en absoluto el mundo exterior; su movilización tónico-emocional y su sensibilidad están ausentes de sus violencias y de su autodestrucción. La autoagresión es frecuente en aquellos niños que presentan perturbaciones graves de la personalidad y de la comunicación.

Es por ello que frecuentemente nos encontramos con *manifestaciones agresivas sin mediación, donde se trata de dar paso a la acción pura y simple*, excluyendo todo indicio de socialización. Esta expresión de la agresión se traduce por la permanencia de un comportamiento primitivo, en el cual el niño ignora la especificidad de los espacios, el sentido de la utilización de los objetos, de los materiales y de las palabras.

Estas manifestaciones agresivas, sin mediación, pueden alternar con momentos de comunicación completamente tolerables: se trata de una descarga violenta, agresiva, feroz, de corta duración, durante la cual la integración corporal del niño o de los niños es a menudo asaltada. Las puntapiés, puñetazos, tirones de pelo forman parte del arsenal de medios para destruir y para hacer daño: la emoción que surge en estas escenas es a veces muy intensa y difícilmente soportable, incluso para el psicomotricista avezado. No obstante, si éste sabe situarse correctamente frente a estos niños, semejantes escenas ocurren rara vez.

En otras ocasiones surgen *manifestaciones agresivas mediatizadas*. Esta forma de expresión de la agresión se inscribe en un código, es decir, se traduce por medio de producciones gestuales y vocales que evitan el paso a la acción; este control de la expresividad abre el terreno a la gestualidad simbólica socializada que hallamos en todos los gestos.

Esta forma mediatizada, presimbólica es, ciertamente, debida a la culpabilización del paso a la acción y se encuentra sostenida por procesos de identificación con comportamientos sociales muy primarios.

Estas producciones gestuales constituyen siempre una etapa que precede a una gestualidad simbólica de fuerte teatralidad de tal modo que el brazo del niño se transformará en espada, en lanza y el dedo extendido en revólver. Así todos los movimientos. La voz y los ruidos concurren en asistencia para la expresión de una violenta *agresión*; donde los actores se persiguen, se *destruyen* en un juego creador permanente.

También existen otras *manifestaciones agresivas derivadas* que pueden tener lugar en el espacio, con los objetos; pero en ningún caso son neutras, puesto que se refieren siempre a espacios u objetos ocupados de forma significativa por las personas que rodean al niño.

Estas derivaciones pueden producirse asimismo bajo formas más evolucionadas y, sobre todo, más aceptables. Existe en la creación el placer de poner afuera una tensión utilizando cada uno sus propios medios, el placer de dominar el objeto, de poseerlo o destruirlo para controlarlo mejor e imponerle nuestro deseo. Esta voluntad de poder, expresada a través de la creación y reconocida socialmente, no deja de tener el mérito de dejar salir y reducir la pulsión agresiva.

Entonces, la comunicación es una forma derivada de la agresión y de nuestro deseo de poseer al otro. No es neutra en su contenido profundo.

Cuando las manifestaciones agresivas aparecen en el niño, el psicomotricista no debe quedar perturbado o bloqueado por esta pulsionalidad: debe comprenderla con el objetivo de alejar la culpabilidad y abrir la vía a una estrategia de intervención.

El psicomotricista permite que la agresión se manifieste porque es capaz de manipularla y porque sabe que su expulsión es indispensable para la descarga de las tensiones y para llegar a un estado de distensión que haga posible la creación y la comunicación.

Así, pues, la experiencia debe ayudar a lograr la evolución de la agresión del niño hacia modos de ocupación simbólica aceptables y reconocidos a nivel social; dicho en otros términos: debe poseer los medios para hacer existir la agresividad a nivel simbólico, debe poseer los medios para cambiarle la naturaleza.

Pero el desarrollo de esta manipulación requiere una condición fundamental que el psicomotricista no debe olvidar jamás: no existe socialización de las manifestaciones agresivas sin la aceptación de la ley y, por otro lado, no existe ley aceptada e integrada fuera del deseo del niño y del joven. Sin ley no hay estructura de cultura y sin cultura no hay sujeto.

Comprender claramente esta dinámica debe permitir hallar explicaciones prácticas inmediatas y eficaces. El desarrollo de estas producciones del niño requiere también condiciones preliminares y preventivas que limiten, sin por ello ahogarlas, las descargas agresivas. Por eso conviene recordar que *un clima de confianza, de seguridad y comunicación evita siempre que el niño o el joven reaccionen con excesiva oposición.*

El niño debe encontrar en la sala un material apropiado, necesario para el investimento inmediato de su agresión sin que necesitemos, en un primer momento, intervenir. Se trata del material que facilita el placer, el juego simbólico y las creaciones. Una sala sin material es un factor de angustia y corre el riesgo de convertirse en el lugar de la explosión y el reforzamiento de los desenfrenos agresivos de los niños.

Se advertirá al niño antes de entrar en la sala, que «está prohibido hacer daño» o «que en la sala no se hace daño a nadie». Esta consigna se escuchará y respetará convenientemente en la medida en que el lugar del psicomotricista sea un lugar de confianza y seguridad para el niño. Pese a esta consigna, es posible que se declare la agresión: la situación será más fácil de controlar si se ha advertido al niño previamente; de esta forma el recuerdo de la consigna para la acción será más fácil y directo.

La agresividad y la violencia en Psicomotricidad

En la sala de Psicomotricidad, si el niño puede hacer cualquier demanda al adulto, puede igualmente expresar sus sentimientos sean cuales sean, sin que ningún juicio de valor sea proferido en este sentido. Por esta razón, la agresividad, incluso la violencia, no son marcadas negativamente, lo que puede significar en el niño agresivo una desculpabilización con relación a lo que siente. Además, la aceptación de los sentimientos situados en este registro autoriza al niño a sentirlos, a dejarlos emerger, y a expresarlos, si esto le es posible.

La expresión de la agresividad es tanto más reprimida por los adultos cuanto más miedo le tienen, y puede ser en efecto peligrosa tanto para el niño agresivo como para los demás. Pero además es una señal de rebeldía que pocos adultos están dispuestos a aceptar y a intentar comprender. A consecuencia de la negativización y de la represión, sentimientos tales como la rebelión, la cólera, la rabia, etc., son retenidos, incluso más o menos reprimidos, con los efectos nocivos que esto entraña para su salud.

La violencia del niño no es más que la respuesta a frustraciones demasiado importantes en lo que concierne a sus necesidades fundamentales y al respeto a su propia infancia. Es la consecuencia del hecho de que no es amado, la mayoría del tiempo, más que de manera condicional, es decir, cuando, debe conformarse a la imagen que los adultos, los padres en primer lugar, esperan de él. El niño se conforma entonces, y reprime el sufrimiento que forzosamente siente

ante esta presión ejercida sobre él, y deja explotar su violencia allí donde es posible de una manera más o menos indirecta.

Menciona Paulette Maudire (1988) que en la sala, al comienzo de la actividad del grupo, se caracteriza por una atmósfera de excitación... es la *liberación*, denigrada e impedida en determinados lugares, aceptada y favorecida en otros bien delimitados. Y la sala podría ser sólo esto, un lugar «válvula de escape», lugar de regulación en que se derramaría el sobrante de los rencores acumulados frente a las frustraciones. Evidentemente no se trata de que la sala sea sólo esto; la liberación que se produce en él, y que para nosotros es expresión *reaccional* a un determinado entorno, es una fase obligada, inevitable y en la cual es necesario obrar para una real evolución de grupo y de cada uno de sus miembros, gracias a una relación adulto-niño de otro orden que la relación de autoridad y de dominación, de desigualdad, por tanto, que caracteriza casi siempre la institución escolar.

La experiencia confirma que la puesta en marcha de una relación tal como la hemos definido y que tiene en cuenta, en la medida de las realidades, las necesidades individuales expresadas por los mismos niños permite superar la fase de explosión caótica, tan angustiosa para el psicomotricista o para los maestros al ver evolucionar la relación con la violencia.

Sin embargo, progresivamente, los juegos se hacen más calmados, por razón de una cierta regulación que se efectúa más o menos espontáneamente, el grado de frustración ligado al sistema escolar actual así como los problemas ligados a la vida familiar, al hábitat, al *ocio*, etc., hacen que la agresividad y la violencia, en menor cantidad y de manera más esporádica, formen parte de la realidad de la sala; además, estos sentimientos forman parte de la vida y del tejido relacional de toda vida de grupo.

Estos momentos llamados de liberación tienen su razón de ser en la dinámica interna de los niños que se lanzan a juegos de este tipo; descargan en ellos una energía retenida que manifiesta la fuerza de sus sentimientos reprimidos, dándonos por esta razón una información respecto a sus necesidades insatisfechas.

La manera de actuar del adulto frente a las manifestaciones de violencia exige que se matice especialmente ya que es esencial que ésta sea expresada, exteriorizada, y lo que es también esencial si así conviene, detener el peligro que esta expresión puede presentar.

En la sala, la agresividad se vierte en juegos simbólicos claramente creados a este efecto; al principio, estos juegos a menudo tienen como blanco al adulto: entonces somos más o menos maltratados, atados, torturados, amordazados, etc., lo cual podemos soportar la mayoría de las veces, excepto situaciones en particular, pero dentro de ciertos límites que indicamos claramente, no bajo la forma de una prohibición sino por la expresión de un dolor físico, por ejemplo; el niño puede descubrir así la dimensión humana de nuestra persona, al mismo tiempo que aprende, en estos juegos de tipo agresivo, a quedarse en el plano simbólico y a «hacer como si».

Parece que poco a poco, los niños ya no sienten, o sienten menos, la necesidad de jugar de esta manera con nosotros, excepto, sin embargo cuando les llega su momento a algunos. Entonces el contexto del grupo es materia de juegos agresivos cuando el niño tiene necesidad de introducir en él sentimientos de esta naturaleza.

Pero la violencia en la sala desborda ampliamente el registro de lo simbólico para desplegarse en la realidad de las relaciones, alguna veces frente al adulto, pero lo más a menudo son los conflictos que enfrentan a los niños entre ellos. Cuando hay confrontación física entre niños nos parece que esta confrontación presenta riesgos, intervenimos para desviar la agresión hacia la expresión verbal del conflicto, sin impedir de todos modos, de manera sistemática, un cierto grado de expresión física de la agresividad cuando juzgamos que no hay peligro inmediato. Es

decir, que la intervención es calculada y pesada lo más justamente posible, excepto en caso de riesgo evidente. La conversación, al final de la sesión permite eventualmente volver sobre el conflicto, precisar mejor cómo está cada cual, y recibir de los demás y, quizá del adulto una respuesta verbal a las demandas corporales anteriores.

Cuando la violencia es retenida, o parece retenida, y sucede que se manifiesta en un juego de manera indirecta, a veces nos parece pertinente favorecer su exteriorización, dentro de determinados límites y mostrar por la actitud que esto es un juego permitido y sin consecuencias negativas.

En algunos casos, no rehuimos la lucha, el cuerpo a cuerpo con un niño, cuando es posible para nosotros, y sentimos que esto permite al niño exteriorizar la agresividad (y por qué no la nuestra también), incluso tocar sentimientos ambiguos, ambivalentes, descargar su energía, y tomar así fuerzas y confianza jugándose con nosotros algo importante para él.

Aunque sea en un juego simbólico, o fuera de juego, el niño sabe la aceptación y la escucha que siempre tenemos hacia él. Que para eso estamos.

El lugar de la autoridad en Psicomotricidad

En todo este entramado de vínculos hay algunos elementos salientes que son importantes considerar. Uno de ellos es el principio de la autoridad, de la ley. La cultura instaaura sus leyes, crea su ética, sus transgresiones, sus delitos, construye esas leyes.

La sala es un lugar en el cual los niños pueden desplegarse, jugarse, con alegría y con seriedad, en un espacio de creación, de autocreación diferente del patio, y también del *patio ambientado* (es decir, del patio en el cual están instalados los diversos juegos), en el sentido que el adulto no es un vigilante sino un compañero de juego, y un compañero privilegiado. Lugar en el que se instauran progresivamente otros valores que tienen por punto de anclaje otra relación adulto-niño.

La relación que iniciamos con los niños en la sala no se establece según una relación de autoridad arbitraria en la cual el adulto, representante y garante de un determinado orden social, de determinadas normas, hace que los miembros del grupo se conformen a las reglas determinadas por este orden. La relación habitual de autoridad es una relación de poder y de dominación, por tanto una relación de desigualdad a nivel de las personas presentes y en la cual el adulto se sitúa como el único detentador de un saber sobre lo que está bien ser o no ser, lo que está bien hacer o no hacer: este adulto se esfuerza entonces en conducir a los niños a inclinarse de una manera de ser y de hacer predeterminadas. Esta relación de autoridad pone a los niños a la espera, por necesidad de amor y por necesidad de pertenecer al grupo social, de interiorizar las normas del adulto, normas que son las de la Institución, obrando así en el sentido de la edificación de individuos relativamente idénticos y adhiriéndose a un mismo sistema de valores. En consecuencia, se asiste a un proceso de uniformización y de normalización que es, de hecho, un impedimento para desarrollo de las personas en lo que tienen de únicas y de diferentes. Esta *despersonalización* es la resultante de un no respeto de las necesidades de base y de las necesidades y deseos específicos de cada cual, no respeto que es una desventaja seria en los procesos de crecimiento del niño hacia el estado adulto.

Por eso, tomando algunas ideas de Carl Rogers, en la sala tratamos de establecer una relación de igualdad, es decir, una relación de persona-persona, porque creemos profundamente que es la única relación que nos permite favorecer el desarrollo de la persona *real* del niño. Una relación de igualdad no sobreentiende de ningún modo un actitud de «dejar-hacer» sistemático por parte del adulto. Situarse de esta manera sería huir del papel específico de adulto de salva-

guardar elementos que estimamos indispensables para la evolución de cada cual. Por esto, por ejemplo, tenemos el deber, o mejor el deseo, de velar por un grado de seguridad *suficiente* en la sala, de preservar los tiempos para la palabra que nos parecen necesarios, etc. Además, y es una condición indispensable para la realización de cada cual, tener el deseo de existir en él, en nuestra persona, es decir, de *estar*, en el sentido existencial del término, y de saber *con la máxima exactitud posible*, quiénes somos, para no reproducir un contexto de relaciones normalizantes e infantilizantes.

La relación de igualdad, tal como es concebida, no excluye una firmeza que no tiene nada de arbitrario, una firmeza necesaria en determinadas situaciones y que es explicitada a los niños de manera clara y honesta en cuanto al porqué de lo que pedimos. No nos prohibimos por este hecho, la utilización de un cierto poder que nos es dado en tanto que adultos, pero que no pensamos ejercer en el sentido de influenciar al niño, sino en el sentido de actuar mejor para su evolución. Cuando pedimos, o proponemos, o imponemos, lo hacemos de manera indirecta, lo cual significa que no se trata de reglas arbitrarias o de posicionamiento moral sino de nuestra expresión personal ligada con el rol de psicomotricista. Además que los niños no se sienten ni juzgados ni obligados a adoptar tal o cual punto de vista, la afirmación clara de nuestra persona les incita a situarse de la misma manera, personal y responsable y a hablar de ellos mismos directamente y sin culpabilidad.

El grupo detenta igualmente un cierto *poder* debido a la posibilidad que se le deja de expresarse tanto a nivel de decisiones con respecto a acontecimientos especiales como a nivel de tomas de posición de cada cual, esto principalmente en las conversaciones posteriores. Por esta razón, nuestra expresión personal, como la del «maestro», se encuentra reducida a un lugar más justo y sin duda importante, incluso predominante para determinados niños favoreciendo así la evolución de cada cual en su diferencia por medio de una expresión más diversificada y valorando los límites.

El grupo se sitúa también como salvaguarda de las normas habituales en una medida que parece limitada teniendo en cuenta la edad de los niños. Podemos decir que actúa de manera que el alejamiento con determinadas reglas, determinados tabúes, sigue siendo relativo, lo que consideramos es una salvaguarda a su pertenencia al grupo social, más allá de la sala de psicomotricidad.

La contención

Dice Nuria Franc (1993) que la *función de contención* es uno de los temas claves en el desarrollo de los factores referidos con la agresividad, y lo es porque para que cualquiera de las otras funciones pueda considerarse plenamente realizada se ha de hacer siempre en un contexto contenedor, ya que de lo contrario queda como una intervención puntual más o menos materializada pero desprovista del elemento humanizante y estructurante de la relación y el vínculo.

La contención exige una capacidad de percibir y recoger los miedos, ansiedades, dificultades... del otro, contenerlas y podérselas devolver «metabolizadas», es decir, elaboradas a un nivel menos angustiante y desestructurante.

En Psicomotricidad este es un aspecto fundamental, pues si nuestra pretensión es permitir al niño la expresión de sus deseos, necesidades y dificultades, no tendría ningún sentido hacerlo si no fuésemos capaces de contener todo eso y colaborar en su elaboración.

La contención tiene unas connotaciones muy amplias, por lo que al referirnos a ella no hemos de limitarnos a pensar en la contención afectiva, de connotaciones positivas, que con frecuencia es la primera imagen que nos puede sugerir esta palabra.

Contener quiere decir percibir, sentir y recoger todo aquello que puede agrandar o disgustar y angustiar al otro, ser capaz de transmitir este sentimiento de haberlo percibido y recogido y devolvérselo de una forma más elaborada.

Al hablar de contención, continúa Franc, podemos hacerlo en dos niveles. Un nivel en el que percibimos y sentimos los deseos, miedos o ansiedades del otro sin captar su origen y contenido y un nivel en el que además entendemos y conocemos de dónde vienen y cuál es su contenido. Son diferentes en cada caso, pero ambos son importantes.

En el primer caso se trata de una intervención «urgente» y sobre todo a nivel de síntoma, hay una percepción de la demanda o malestar del niño de la que desconocemos el origen, y a la vez tenemos la sensación de la necesidad de darle una respuesta inmediata. El desconocimiento del origen de esta demanda o malestar en ningún caso nos ha de bloquear la respuesta, aunque seguramente esta respuesta inmediata no tendrá el alcance necesario.

Debemos de poder transmitirle el sentimiento de recepción para que se sienta visto, reconocido en su demanda, escuchado, y, en definitiva, contenido.

Este primer nivel de contención no es sin embargo único ni definitivo, siempre tendemos a ir más lejos, es decir, a intentar descubrir qué es lo que ha provocado la demanda o el malestar, cuál es su contenido.

Es entonces cuando intervenimos a nivel de síntoma, a nivel de la problemática o dificultad que origina este síntoma y no es necesario decir que aquí la intervención será mucho más eficaz. Es evidentemente a este nivel de contención al que hemos de dirigirnos.

Insistiremos en que lo que ha de caracterizar a la contención, para que así pueda llamarse, ha de ser la capacidad del psicomotricista de «metabolizar» los conflictos del otro para devolvérselos con más elementos estructurantes y de elaboración.

No es suficiente la percepción de la demanda para hablar de contención si falta este proceso de decodificación de su contenido de metabolización y de respuesta adecuada.

Para que esto suceda es necesario que el profesional pueda entrar en la problemática del otro, sin perderse en ella mezclándola con la propia, ya que en este caso el proceso de contención queda bloqueado y resulta ineficaz.

En muchas ocasiones es necesario dar una contención afectiva segurizante, pero con la misma frecuencia hay que ser capaz de contener también todo tipo de producciones sea cual sea la forma que adopten: miedos, ansiedades, agresividad, deseos, inseguridades...

La frustración y los límites

Las consideramos elementos indispensables en nuestro trabajo para la evolución del niño sin las cuales no se puede pretender ningún cambio ni progreso.

La frustración, en la medida adecuada, asegura la permanencia del deseo necesaria para cualquier planteamiento de vida.

Además asegura la toma de contacto con la realidad cotidiana, indudablemente frustrante en muchos momentos, pero en la que el niño o el joven ha de vivir y funcionar.

La frustración, nacida de situaciones reales a veces mal vividas o integradas, pasa a formar parte del bagaje inconsciente del niño, para re proyectarse en su actuar, muchas veces de forma simbólica y otras de forma real.

Utilizarla como elemento estructurante supone, en primer lugar, tener la capacidad de asumir la frustración del otro para encontrarle conjuntamente el sentido y buscar formas de canalizarla que no interfieran la relación con el presente.

Podemos considerar que la frustración es el estado del individuo sometido a una situación irresoluble, privado de la satisfacción de su deseo, defraudado en sus expectativas.

Puede ser debida a la ausencia o pérdida de un estímulo positivo o a la aparición de un obstáculo en el camino de la satisfacción de los propios objetivos o deseos.

Las dificultades no siempre proceden del exterior, hay situaciones en las que el agente frustrante es el propio individuo, quien se niega a sí mismo la satisfacción de su deseo.

Es necesario tener presente que lo importante no es sólo el trauma o la frustración externa en sí misma, sino cómo es vivida y experimentada por el niño.

Las circunstancias frustrantes influyen en la medida en que se insertan o inciden sobre una estructura de personalidad determinada y en un momento concreto de su desarrollo.

Hay que tener siempre presente que la reacción ante la frustración puede derivar en que produce tensión, malestar, agresión, y ésta es siempre resultado de esa frustración. En otros casos ante la frustración aumentan las respuestas no adaptativas a la situación ambiental, disminuyendo la capacidad de aprendizaje y en otras circunstancias sostiene el retorno a conductas anteriores, relativamente inmaduras, siendo éstas el resultado normal de una frustración.

Por otra parte, siempre sostuvimos que así como el vínculo afectivo es uno de los factores más importantes en la constitución de la personalidad, la puesta de límites, el reconocimiento de lo que socialmente es posible y que no, es el otro factor altamente terapéutico.

En las leyes de nuestro país, cuando un alumno tiene un accidente en la escuela, sus autoridades son absueltas de responsabilidad si actuaron como lo hubiera hecho "un buen padre de familia". Solemos preguntarnos si la puesta de un límite corporal, de una fuerte contención, (por otra parte demandada por el joven, aunque no sea explícita ni en forma verbal) no es una obligación terapéutica del docente.

Algunas ideas finales

En el abordaje educativo o terapéutico de las expresiones de agresividad y violencia debemos tener claras algunas características primordiales que deben estar siempre presentes en el Psicomotricista:

La primera es la *disponibilidad corporal*; es decir, disponer nuestro cuerpo al servicio de ese niño o joven, para que haga con él lo que quiera y necesite, para ser objeto y sujeto de una relación.

Otra es la capacidad de *empatía tónica*; es decir, el sentido de la comprensión de esa agresividad y violencia dentro de su propia subjetividad.

La *aceptación incondicional* reflejada en la permanente actitud frente a ellos, con confianza en sus potenciales, más allá de sus dificultades actuales.

Y por último la *congruencia* manifestada como una actitud de autenticidad tratando de ser uno mismo en la relación interpersonal con los niños y jóvenes.

Todo esto supone poder centrarse, realmente, en la persona, lo que significa hacerlo, no desde el mundo caótico y confuso en que están inmersos, sino desde sus aspectos yóicos sanos, cubriendo los aspectos básicos de seguridad, protección y afecto.

Para terminar quisiera hacerlo con una referencia a la hipótesis general de Carls Rogers respecto a la posibilidad de facilitar el desarrollo personal, que es sobre la cual se basa nuestra tarea con niños y adolescentes . Dice así:

"Si puedo crear una relación que, de mi parte se caracterice por su autenticidad y transferencia y en la cual pueda yo vivir mis verdaderos sentimientos; una cálida aceptación y valoración de la otra persona, como individuo diferente, una sensible capacidad de ver al niño y el joven y su mundo tal como ellos lo ven... Entonces, el otro individuo experimentará y comprenderá aspectos de sí mismo y logrará cada vez mayor integración personal y será capaz de funcionar con eficacia ... y podrá enfrentar los problemas de la vida de una manera más fácil y adecuada".(Rogers, 2000, 44)

Hay personas que le temen a las utopías, yo le temo a la falta de ellas. No puedo tener esperanza de predecir el futuro, pero mi utopía es influir en él, tratar de cambiarlo, de hacerlo mejor.

NOTAS:

¹ El equipo de Aprendizaje y Desarrollo estaba coordinado por el Dr. Jaime Tallis y las licenciadas Elina Dabas y Juana Marrón. El subequipo de adolescencia estaba integrado por la licenciada Olga Schlosser y el psicólogo social y psicomotricista Pablo Bottini. El programa recibió asistencia técnica de FUNDARED; reconocimiento y aprobación de la Dirección de Educación Media (1991) y del Comité de Estudios permanentes del adolescente de la Sociedad Argentina de Pediatría (1991) y un subsidio de Founding Exchange, red estadounidense de fondos para el desarrollo comunitario (1992).

BIBLIOGRAFÍA:

- Acouturier, B.** (1985). *"La práctica Psicomotriz"*. Científico Médica. Barcelona.
- Bringiotti, M.** (1999). *"Maltrato infantil. Factores de riesgo para el maltrato físico infantil en la población concurrente a las escuelas dependientes del Gobierno de la Ciudad de Bs. Aires."* Miño y Dávila. Buenos Aires.
- Bringiotti, M.** (2000). *"Niños maltratados: alumnos problemas"*. Ensayos y Experiencias N° 32. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico. Buenos Aires.
- Casado Flores, J.; Díaz Huerta, J.; Martínez González, C.** (1997). *"Niños maltratados"*. Díaz Santos. Madrid.
- Chockler, M.** (1988) .*"Los organizadores del desarrollo psicomotor"*. Ediciones Cinco. Buenos Aires.
- Dabas, E.** (2000). *"Redes Sociales. Del problema de la violencia a la construcción del sistema de convivencia"*. Ensayos y Experiencias N° 35. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico. Buenos Aires.
- Franc, N.** (1993). *"La Psicomotricidad relacional: una herramienta educativa"*. Paper inédito.
- Gracia Fuster, E.; Musuti Ochoa, G.** (1993). *"El maltrato infantil. Un análisis ecológico de factores de riesgo"*. Ministerio de Acciones Sociales. Madrid.
- Janin, B.** (2000). *"La violencia y los niños"*. Ensayos y Experiencias N° 32. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico. Buenos Aires.

Maudire, P. (1988). *"Los exilios de la infancia"*. Paidotribo. Barcelona.

Ortega, R. (2000). *"Más allá de la instrucción: educación para la convivencia"*. Ensayos y Experiencias Nº 35. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico. Buenos Aires.

Ortega, R. (1999). *"El proyecto Sevilla Anti-Violencia escolar"*. Revista de Educación. Madrid.

Rogers, C. (2000). *"El proceso de convertirse en persona"*. Paidós. Barcelona.

Taber, B.(2000). *"Jóvenes y ciudadanía: autoridad y violencia"*. Ensayos y Experiencias Nº 35. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico. Buenos Aires.

Revista VIVA. (2001). Abril de 2001. Buenos Aires.

RESUMEN:

Era tradicional que los jóvenes se proyectaran para superar la situación de sus padres, aun si eran humildes, sus expectativas eran de estudio y de mejor integración con la sociedad. La generación de los últimos años no tiene ya esas certezas. Están ante un futuro en el cual el trabajo es incierto. Muchos jóvenes sienten que están viviendo en un mundo de engaño; reciben promesas que no se corresponden con la práctica. Es el fin del optimismo y, por lo tanto, aparece la vulnerabilidad.

El crecimiento económico de la década de los noventa no generó más puestos de trabajo, ni situaciones de bienestar para muchos sectores de la población. Estamos en un proceso inverso; se acabaron las promesas y lo grave es que no hay una utopía, no hay un mundo al cual aspirar y soñar. Todo se ve negro. Es el mundo del «no se puede».

La violencia es un tema instalado. No pasa un día sin que nos veamos desolados ante crecientes manifestaciones de agresiones gratuitas que nos ponen ante nuestros ojos todos los medios de comunicación social.

Es llamativo, sin embargo, que siempre se busque un culpable externo y nadie se sienta responsable de perpetuar y transmitir la violencia.

En este contexto el maltrato infantil se ha tornado en un camino frecuente y esta violencia ha dejado y deja profundas huellas en la constitución psíquica del niño.

El relato de algunas experiencias vividas en la vida de nuestro país y de acciones realizadas para operativizar y enmendar distintos efectos, nos han indicado un interesante camino sobre el cual ofrecemos testimonio.

El tratamiento de la agresividad y la violencia en las sesiones de Psicomotricidad, basadas en la comprensión simbólica que ellas traen, la creación de un clima de confianza y de seguridad generan un nuevo modo comunicacional. El análisis del lugar de la autoridad en la sala, la contención, la frustración y los límites en un marco de aceptación, congruencia, con disponibilidad corporal y empatía tónica nos hacen creer de nuevo en las viejas-nuevas utopías.

PALABRAS CLAVE:

Agresividad. Violencia. Maltrato. Contención. Frustración. Límites. Aceptación. Congruencia. Disponibilidad corporal. Empatía tónica.

ABSTRACT:

It was traditional that the youths were projected to overcome the situation of their parents, even if they were humble, their expectations were of study and of better integration with the society. The generation of the last years doesn't already have those certainties. They are before a future in which the work is uncertain. Many youths feel that they are living in a deceit world; they receive promises that don't belong together with the practice. It is the end of the optimism and, therefore, the vulnerability appears.

The economic growth of the decade of the ninety didn't generate more on of work, neither situations of well-being for the population's many sectors. We are in an inverse process; the promises finished and the serious thing is that there is not an utopia, there is not a world to the one which to aspire and to dream. Everything is black. It is the world of the "one is not able to".

The violence is an installed topic. One day doesn't pass without we are impressed before growing manifestations of gratuitous aggressions that present us the social media.

It gets the attention, however that an external culprit is always looked for and nobody feels responsible for to perpetuate and to transmit the violence.

In this context the infantile abuse has become a frequent way and this violence has left and it leaves deep prints in the boy's psychic constitution.

The story of some experiences lived in the life of our country and of actions carried out for operatives and to amend different effects, they have indicated us an interesting road on which we offer testimony.

The treatment of the aggressiveness and the violence in the sessions of Psychomotor Therapy, based on the symbolic understanding that they bring, the creation of a climate of trust and of security they generate a new communicative way. The analysis of the place of the authority in the room, the contention, the frustration and the limits in a mark of acceptance, consistency, with corporal readiness and tonic empathy makes us believe again in the old and new utopias.

KEYWORDS:

Aggressiveness. Violence. Abuse. Contention. Frustration. Limits. Acceptance. Consistency. Corporal readiness. Tonic empathy.

DATOS DEL AUTOR:

Miguel Sassano es Maestro Normal Nacional, Licenciado en Educación Física especializado en Gestión y Conducción de Centros Educativos y Psicomotricista. Es Coordinador Académico y creador de la Primera Licenciatura en Psicomotricidad de la Argentina en la Universidad CAECE, de la Ciudad de Buenos Aires; Profesor Asociado de la Asignatura Psicomotricidad I, en la misma; Secretario General de la Red Fortaleza de Psicomotricidad (Red Latinoamericana de Universidades con Formación en Psicomotricidad); Ex Presidente de la Asociación Argentina de Psicomotricidad; Ex Presidente y actual Secretario de AIEPEsA (Asociación de Institutos Educativos Privados Especiales Argentinos). Es además miembro del Consejo Consultivo de Educación de Gestión Privada del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, del Consejo de Participación y Consulta de Educación de Gestión Privada del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y del Consejo de Redacción de la Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales.



El rol del psicomotricista

The psychomotricist role

Josefina Sánchez Rodríguez y Miguel Llorca Llinares

INTRODUCCIÓN

El concepto de psicomotricidad es bastante reciente (Dupré, 1905) y su incorporación al ámbito educativo no se produce hasta la década de los 70, junto a los primeros intentos de formalizar una formación académica específica en esta disciplina. En nuestro país (España) pese a la presencia de la práctica psicomotriz en muchas de nuestras escuelas e incluso en el ámbito asistencial, pese a la realización de encuentros, jornadas, seminarios, congresos, másters o cursos de postgrado, pese a la existencia de contenidos de psicomotricidad en los currículum de formación de algunas universidades, pese a su presencia explícita en los Diseños Curriculares Base de Educación Infantil, no existe un reconocimiento social y académico de la figura del psicomotricista.

En las conclusiones del I Congreso Estatal de Psicomotricidad celebrado en Barcelona del 5 al 7 de Noviembre de 1999 y publicadas por la Federación de Asociaciones de Psicomotricistas del Estado Español (2001), se recoge en el punto 4 «...se ha constatado la necesidad de una formación específica con reconocimiento académico que permita el acceso al mundo laboral sin perder de vista la idea de conjunto entre la formación y la práctica profesional cualificada, premisa irrenunciable si de conseguir un lugar en el mundo se trata. Es decir, ser reconocidos como disciplina y como área de conocimiento y estudio específica». Y en el punto 5 «La figura del psicomotricista cada vez tiene una identidad más estructurada, falta quizá todavía una mayor definición y delimitación, pero son precisamente estos intercambios comunicativos los que facilitan la búsqueda y el encuentro de aquellos ejes troncales que vertebran esta profesión». Con la intención de seguir profundizando en estos intercambios comunicativos, nos planteamos algunas reflexiones que plasmamos en el presente artículo.

El rol del psicomotricista es sin duda uno de los pilares en los que se fundamenta la Práctica Psicomotriz, diferente sin duda a otras disciplinas por su manera de concebir al niño, al educador y a la relación educativa. Dentro de este ámbito de formación es por tanto fundamental, comprender la expresividad infantil así como las bases teóricas de este trabajo, y ofrecer una respuesta ajustada a la expresividad y al modelo teórico en que dicha disciplina se sustenta. Situarnos en esta respuesta es sin duda situarnos en el rol del psicomotricista.

Trabajar en Educación Psicomotriz requiere de un proceso personal e interpersonal de comunicación. La formación del psicomotricista debe basarse en un trabajo amplio y recíproco que se simiente en los contenidos teóricos, prácticos o profesionales y el trabajo personal, combinándose estas tres dimensiones, de forma que haya una convergencia de conocimientos que facilite la interiorización, la vivencia reflexiva y el ajuste personal.

Por contenidos teóricos entendemos todo el bagaje de conocimientos que hacen referencia a:

- la concepción de Educación y dentro de ésta, a la Educación Psicomotriz;
- a las bases psicológicas, cognitivas, motrices y socioafectivas en las que se sustenta el desarrollo del niño; y
- a las herramientas del trabajo psicomotriz: estructura, tiempos, espacios y materiales para preparar una sesión, y a la profundización en el juego (sensoriomotor, simbólico, representacional) como herramienta metodológica para favorecer el desarrollo infantil.

Por contenidos prácticos o profesionales hacemos referencia a:

- la realización de observaciones sobre la práctica psicomotriz, centrándonos en la expresividad del niño-grupo y la acción del psicomotricista;
- la práctica con diferentes grupos de niños y casos individuales;
- la reflexión y el debate a partir de la puesta en común del trabajo realizado;
- el análisis personal y la reflexión sobre el trabajo realizado; y
- la puesta en práctica de estrategias de comunicación con otros profesionales y la familia.

Por formación personal hacemos referencia fundamentalmente a dos aspectos:

- al conocimiento vivencial de la utilización del espacio, los objetos y los otros; dinámicas motrices, cognitivas y socioafectivas que entran en juego; y
- al conocimiento de la historia personal, las actitudes, dificultades y necesidades propias que pueden repercutir en la relación con los otros.

Este bagaje de conocimientos esbozados anteriormente, supone un largo proceso de formación continua, en el que nos atreveríamos a decir que raras veces se puede llegar a concluir, puesto que, el conocimiento, la práctica y el autoconocimiento, son aspectos en sí mismos dinámicos, que se crean, modifican o reinterpretan a lo largo de toda nuestra vida y de las sucesivas generaciones que nos vayan sucediendo.

De acuerdo con las aportaciones que hasta ahora conocemos sobre la estructura de acción del psicomotricista (Lapierre, Aucouturier, Boscaini, Vaca, Arnaiz, Mila, etc.) así como de la experiencia de un equipo de trabajo de la Universidad de La Laguna a lo largo de doce años de práctica e investigación en la Educación Psicomotriz, destacaremos como dimensiones del perfil profesional del psicomotricista las siguientes:

- a) Capacidad de observación y escucha
- b) Expresividad psicomotriz
- c) Capacidad de utilizar diferentes estrategias de implicación en el juego para favorecer el desarrollo infantil.
- d) Competencias para elaborar de manera creativa y ajustada diferentes escenarios para la práctica psicomotriz.
- e) Capacidad de comunicación con la familia y otros profesionales
- f) Capacidad de mirarse.

1.- CAPACIDAD DE OBSERVACIÓN Y ESCUCHA

Esta capacidad implica dos procesos complejos y conjuntos: decimos que hay escucha cuando hay observación, y ambas suponen una comprensión de lo que el niño nos expresa a lo largo de

cada sesión de psicomotricidad. Esta capacidad es básica para ofrecer una intervención ajustada que facilite la maduración del niño o la niña.

Para que se produzca la observación es necesario por una parte, *pararse* en la acción, es necesario hacer pequeños altos en la sala para observar a los niños y niñas, y podernos trazar un proyecto pedagógico en base al momento evolutivo del grupo y de cada niño o niña dentro de éste (Aucouturier, 1994).

Pararnos en la actividad, es algo que a veces resulta difícil de llevar a cabo cuando nos encontramos inmersos en una cultura psicopedagógica, en la que el educador mantiene un rol basado en la actividad. Es fundamental habituarnos a parar y observar, entendiendo que esta observación es una capacidad fundamental en nuestro rol pedagógico, que es un acto educativo en sí básico, antes de realizar cualquier intervención.

En esta observación es fundamental que haya escucha, entendiendo por tal la capacidad de *descentración del psicomotricista* para poder situarse en el lugar del otro, para entender cómo se puede estar sintiendo cada niño, cuál puede ser el sentido de su expresión, y ofrecerle una respuesta que le ayude a evolucionar a partir de la relación afectiva que se produce. Es importante percibir al niño en la dinámica global de la relación, del investimento que va haciendo del lugar, de los materiales y de las personas.

La capacidad de escucha es a veces especial ante determinados niños, con los que se produce una relación de empatía, algo similar al enamoramiento cuando una parte interna y sensible de cada uno, responde en un diálogo fluido ante el sentir del otro. Esta situación, para nosotros ideal en el trabajo psicomotriz, puede darse con algunos niños mientras que puede ser difícil con otros. En este sentido, y cuando trabajamos con un grupo, es fundamental analizar cómo es nuestra observación e interacción con éste, si tenemos constancia de los diferentes niños y niñas que han estado en la sesión, a quiénes nos hemos acercado más, a quiénes menos y tal vez a quiénes hemos ignorado, analizando si esto se mantiene durante varias sesiones, porque puede ser el resultado de una transferencia nuestra, evitando a aquellos niños que nos suponen algunas dificultades, que reflejan quizás nuestras propias dificultades. La aceptación de cada niño como es y no como nos gustaría que fuese, supone un trabajo personal y reflexivo por parte del psicomotricista, que a veces necesita de varios años para hacerse evidente, consciente y modificable. Es conveniente reflexionar por qué determinados niños nos atraen, y por qué a otros casi no nos acercamos. En muchas ocasiones puede ocurrir que aquellos niños y niñas que no se acercan o se acercan menos, son quizás los que más necesidad de atención tienen (Lapierre, 2001).

Nuestra capacidad de escucha y observación supone el poder esperar por la iniciativa de juego del niño, por ser capaz de dejar hacer, para poder responder de manera ajustada implicándonos en el juego, reforzándolo, realizando propuestas, reconduciendo, etc., pudiendo entrar y salir en los diferentes estilos de relación y juego que ocurren en la sala.

2.-EXPRESIVIDAD PSICOMOTRIZ

En la escucha del niño hemos de considerar una serie de parámetros que nos posibilitan un mayor análisis de su expresividad. Estos parámetros son el lenguaje corporal, la relación con el material, la ocupación del espacio y el tiempo como coordenadas dentro de las que se desarrolla la acción, la relación con los otros niños y niñas y con el adulto. A partir de esta observación, el psicomotricista elabora un proyecto pedagógico, una propuesta en relación a lo que el niño o la niña nos expresan, en su manera de utilizar los objetos, de mantener relaciones con los otros, de su utilización de los espacios y del tiempo.

Dentro de este proyecto, el psicomotricista se ajusta a la actuación del niño y la niña por medio de la vía corporal y el lenguaje, respondiéndole según lo que recibe de él, su emoción, su necesidad, su disponibilidad, iniciándose así la comunicación. Comunicación que se establece tanto por la vía corporal como con el lenguaje, con la utilización del objeto y con la relación con los otros. El psicomotricista debe ser consciente de los diferentes mediadores de comunicación de que dispone, para utilizarlos de manera ajustada en la relación. Entre estos mediadores destacamos la utilización de la mirada, la gestualidad, del cuerpo, de la voz, del espacio y de los objetos como bases de la relación.

Para poder utilizar estos mediadores, el psicomotricista debe ser una persona con una buena capacidad de expresar, disponible a las relaciones de aceptación y rechazo, capaz de reencontrar el placer del juego, dejando tras la puerta su historia personal.

Los principales mediadores corporales que utiliza el psicomotricista para entrar en relación son:

- El *gesto* que acompaña, prolonga o completa el gesto del otro (Lapierre, 1990). El gesto puede ser un acompañamiento directo o a distancia, depende del momento evolutivo del niño y sus necesidades. En relación al gesto, Montagner (1995) hace referencia al papel de la imitación en el comportamiento espontáneo de los niños entre ellos; imitar el gesto del niño es entrar en acuerdo corporal con él, permitirle entrar simbólicamente en nuestro cuerpo, supone una primera comunicación de aceptación, de identificación o de fusión. El psicomotricista aprende a ralentizar sus gestos, a convertirlos en un lenguaje que acoge las producciones del niño, haciendo de espejo frente a su agresividad, su alegría, su miedo, etc.
- *La mímica*, expresión motriz de la cara, traducirá en el bebé de manera muy inconsciente al principio, las tensiones emocionales, convirtiéndose rápidamente en un lenguaje para el otro. La mímica del rostro y del cuerpo, en sus actitudes –de abandono, de seducción, de repliegue, de apertura, de defensa– supone un mensaje al que respondemos también de forma primaria, con gestos y actitudes.
- *La voz*, es el mediador más arcaico, es percibida por el niño desde el quinto mes de vida intrauterina. A través de la voz o del lenguaje, realizamos una penetración simbólica del otro, (Lapierre y Lapierre, 1982), es por ello que muchos niños paran su actividad o se inhiben, nada más oírnos. El intercambio de sonidos vocales supone un intercambio de tensiones afectivas y corporales, supone en definitiva la resonancia de un cuerpo dentro de otro cuerpo. A través de la voz, de los sonidos, podemos encuadrar y acompañar la actividad de los otros.

Es importante que la expresividad del psicomotricista no se vea mermada por su preponderancia hacia el lenguaje oral, éste puede acompañar o enriquecer determinados juegos, pero no debe invadir la actividad del niño. Es necesario reflexionar sobre el tono y volumen de nuestra voz, porque muchas veces, apagamos o llegamos a ocultar al niño impidiendo su expresión. En ocasiones, el exceso de palabras y de tono en el psicomotricista pone de manifiesto su ansiedad y dificultades ante el comportamiento del niño. Otras veces, se hace necesario un cambio en la tonalidad de la voz o en el uso de las palabras, para conseguir una mayor empatía y motivación en el niño.

- La *mirada* es también un medio de «penetrar» en el otro. La mirada fija, prolongada e inquisidora de los niños muy pequeños, impresiona en muchas ocasiones a los adultos. El encuentro de la mirada es una de las comunicaciones más profundas que se pueden establecer.

La mirada permite al niño conocer cosas externas al cuerpo de manera inmediata y global, pudiendo anticipar lo que puede suceder a otros niveles, y decidir el comportamiento a adoptar en los encuentros con los objetos o personas que se relacionan con él.

La dimensión de la mirada se articula a través de tres ejes: ver, ser visto y verse (Boscaini, 1994). «Ver» el espacio, los objetos, los otros; acciones en que el ojo cae sobre el cuerpo o la acción. Ver quiere decir hacer, crear, existir, pero también destruir, devorar, volatizar. «Ser visto» observado por, donde el ojo es vivido como crítico, tolerante, complaciente, valorizante, etc. Ser visto quiere decir conversación, existencia, reconstitución. «Verse» en el espejo, en el otro, dentro de sí, donde el otro se convierte en espejo de mi existencia, donde el otro puede ser reasegurador, destructivo, narcisístico o manipulador. A cada modalidad de ver en distintos momentos y situaciones corresponde toda una serie de expresiones de las emociones. Según las emociones, los sentimientos y la intención, miramos de manera distinta al niño: mirada fija, perdida, de través, al aire, hacia la tierra, huidiza, con el rabillo del ojo, etc.

Hacer un diagnóstico psicomotor, supone conocer mediante la mirada, quiere decir esencialmente mirar y observar específicamente algunas características del niño. Supone también, observar su mirada como portadora de una historia individual, a la vez que se construye lentamente una nueva historia relacional en un espacio y tiempo estructurado. El psicomotricista está en la sala para enseñar al niño a servirse de sus propios ojos, de su cuerpo, de sus sentimientos y acciones. A través de las distintas modalidades de la mirada, de su calidad y utilización afectiva y relacional, el psicomotricista hace sentir al niño su disponibilidad y escucha, favoreciendo las experiencias que el niño necesita o desea hacer.

La actitud de escucha supone para Aucouturier (1985), al igual que para Lapierre (1982), una respuesta basada fundamentalmente, en la *empatía tónica*, que requiere de un ajuste muy profundo a nivel tónico. Este ajuste profundo hace referencia al contacto corporal –ajuste recíproco del tono, que se produce en una relación estrecha cuerpo a cuerpo, en el que el tono se convierte en medio de relación y comunicación– y a las relaciones en la distancia, donde el tono se percibe a través de la voz, la mirada, los gestos y las posturas. Dependiendo del momento evolutivo, de la historia personal, algunos niños y niñas demandarán un contacto más estrecho a nivel corporal mientras que a otros, les bastará con una palabra o una mirada de reconocimiento en la expresión de su personalidad.

«Permanecer en la escucha del niño y la niña implica, según cada situación, recibir al otro, aceptar lo que produce, percibir la emoción como expresión de una experiencia única a partir de la que se desarrolla el itinerario de cada persona» (Aucouturier, Darrault y Empinet, 1985).

3.- CAPACIDAD PARA UTILIZAR DIFERENTES ESTRATEGIAS DE IMPLICACIÓN EN EL JUEGO

El psicomotricista interviene en la sala como un compañero «simbólico» que se inscribe en el juego del niño (Aucouturier, Darrault y Empinet, 1985) con la finalidad de favorecer su maduración. Entrar en el juego del niño supone situarse en otro lugar a veces desconocido para los educadores, supone entrar en el juego del niño como un compañero más, donde la relación es más fluida y menos desigual, donde se pierde el poder de enseñar para entrar en el poder de comunicar, de responder, de entrar y salir cuando ya no se hace necesaria la presencia.

El psicomotricista ofrece al niño el cuerpo como lugar simbólico de acogida, de proyección de sus fantasmas, lugar de seguridad o de angustia, lugar a investir, a amar, a dominar o a destruir (Lapierre y Aucouturier, 1980). La formación del psicomotricista debe prepararle para jugar el juego simbólico del otro, para utilizar a lo largo de la dinámica de la sesión diferentes estrategias que le ayuden a facilitar la maduración infantil. Algunas de estas estrategias son bastante simples, y las utilizamos en nuestras relaciones cotidianas, pero otras son más complejas, no tanto por su utilización, como por su ajuste y sensibilidad ante los efectos que provocan. Dentro de estas estrategias citaremos algunas que podemos considerar generales, en el sentido de que pueden ser utilizadas a lo largo de la sesión, y otras más específicas, que responden a los diferentes momentos y juegos que se desarrollan en la práctica psicomotriz.

3.1.- Estrategias generales

Como estrategias generales que puede utilizar el psicomotricista al entrar en el juego con el niño citaremos las siguientes:

- La *colaboración y el acuerdo* que asumen niño y psicomotricista cuando juegan juntos a montar un espacio, a desempeñar un papel, a recoger y organizar el material, etc. Esta capacidad de colaborar requiere que haya una aceptación y comprensión del deseo del otro.
- La *sorpresa*, en la mirada, en los gestos, en la voz, con los objetos... es una de las estrategias que el psicomotricista desarrolla cuando entra en relación con el niño. La sorpresa supone que descubrimos algo que no conocíamos, un lugar que ha conquistado el niño, una relación, un tipo de juego, una mirada... supone que provoca en nosotros un sentimiento que generalmente refuerza o inhibe al niño, en su disposición a la acción.
- La *afirmación* puede ser gestual, verbal, o incluso con la mirada. A veces vale un gesto, un asentimiento con el rostro o una palabra para reforzar comportamientos en el niño que pensamos que son adecuados para su maduración motriz, afectiva o cognitiva. Devolvemos mediante esta actitud una imagen competencial frente a una deficitaria, que a veces es suficiente para cambiar modelos de actuar, de pensar y de sentir.
- El *refuerzo* lo entendemos como aquellas acciones de ofrecer ayuda corporal o verbal, para conseguir que las niñas y niños realicen determinadas acciones, que de acuerdo con la concepción de Vigotsky, se encuentran en la zona de desarrollo potencial, y que necesitan de nuestra intervención para poder ser realizadas con éxito. A veces, es completar una frase que dice el niño, otras, ayudarle a subir su trasero para que pueda trepar por las espalderas, o completar su secuencia de juego simbólico para que pueda conectarse con otras secuencias u otros compañeros.
- La *invitación*, con un gesto, con una mirada o con el lenguaje se puede hacer necesaria para aquellos niños y niñas que no se dan el permiso de jugar. En ocasiones, para encontrarnos con determinadas personas debemos invitarlas a venir porque así sienten que tienen el permiso; igual les ocurre a los niños y niñas en la sala.
- La *provocación* es también una forma de invitación, una manera de favorecer que el niño entre en dinámicas de acercamiento al psicomotricista, al espacio o a los otros. También podemos utilizar la provocación para encontrar una respuesta agresiva del otro, que en algunos niños se hace necesaria como medio de acercamiento, de descarga de tensiones, como medio de afirmación, de elaboración de conflictos, etc.

«Berta siempre estaba igual en la sesiones, rehuía las relaciones con el adulto y los compañeros. Sus encuentros eran fugaces, y se convertían en una muestra de rabia y enfrentamiento. Un día decidimos responder provocando su enfado: le enseñábamos los dientes como si de una fiera se tratase, haciéndole de espejo, y nos acercamos dispuestas a enfrentarnos. Su respuesta no se hizo esperar, peleó con nosotras durante un tiempo, intentando destruirnos. Su pelea acabó en un juego de complicidad. Después de aquel día, Berta tenía variados y diferentes encuentros con nosotras y con los niños».

- La *contención* puede ser una respuesta muy agradable o muy frustrante para el niño. Como su nombre indica, significa poner límites, contener la expresividad del niño. Ante los comportamientos hiperactivos, las frecuentes llamadas de tipo agresivo o la necesidad de parar una determinada actividad, la contención puede ser una estrategia de buen resultado. Es fundamental para ello, que el psicomotricista entienda la demanda del niño como una necesidad de límites, manteniendo la seguridad y a veces conteniendo la rabia y la impulsividad del niño de forma clara y afectiva. A modo de símil, la contención podría ser el resultado de un abrazo necesitado que no fue recibido. Tener a una persona que le sujeta, que tiene fuerza para pararlo, para mantenerlo sin que se pierda, con calidez, puede ser para muchos niños una referencia segurizante que les ayude a crecer.
- La *frustración* al igual que la contención, puede ser segurizante para el niño. Para crecer, para autorregularnos, necesitamos aprender que hay límites a nuestro deseo. La posibilidad de frustrarnos, de asumir nuestra frustración nos ayuda a crecer y a ser más tolerantes en la vida. El psicomotricista en la sala utiliza la frustración para romper actividades estereotipadas y repetitivas, y provocar reacciones de respuesta en los niños. Frustramos eliminando ciertos materiales de la sala, poniendo límites a sus juegos, no respondiendo al deseo del niño, etc. A veces también, frustramos y nos frustramos sin intención, quizás, porque no se ha dado una buena escucha.
- La *imitación* es un juego de identificación al que recurren los niños desde muy pequeños (alrededor de los tres meses se producen los primeros juegos de imitación), y que utilizamos durante toda nuestra vida. Imitar significa reconocer que yo tengo y/o hago algo similar a ti, y por tanto, me identifico contigo, me veo en ti. Imitamos a aquellas personas o situaciones que son importantes en nuestra vida. Para el niño verse imitado por el psicomotricista significa la posibilidad de verse identificado, de tomar consciencia de su ser y su estar, también significa ser alguien importante digno de imitar por el otro. Es por ello una estrategia muy interesante a utilizar en las sesiones como medio de relación con el niño, imitando sus movimientos, sus gestos o sus juegos.
- La *afectividad* supone en este trabajo la base de todas las relaciones que se mantienen en la sala. Cuando ponemos límites, cuando frustramos y también, cuando sonreímos y abrazamos, hay un encuentro afectivo entre el niño y el adulto. Un encuentro que dependiendo de su calidad y ajuste, podrá favorecer que el niño se sienta más satisfecho emocionalmente y pueda continuar su camino madurativo.
- *Favorecer la autonomía* del niño es uno de los objetivos al que tiende la práctica psicomotriz. Implica tomar decisiones en nuestra intervención, para conseguir que los niños y niñas con los que trabajamos aprendan a ser dueños de sus actos, a decidir, a resolver sus conflictos, a hablar, a pensar y a jugar por sí mismos, enten-

diendo que nos movemos en una edad del desarrollo, donde la dependencia del adulto y de sus iguales es sinónimo del crecimiento. A estas edades, e incluso en la edad adulta, la autonomía en su significado más puro no existe, siempre tenemos dependencias. Aún así, es importante ser conscientes de nuestras dependencias y tratar de ofrecer ayudas al niño, para que cada vez nos necesite menos en su expresión y sus vivencias. Hacemos mención a la necesidad, porque a veces en un intento de dar autonomía, dejamos de responder a las necesidades del niño. La autonomía es algo que se construye desde dentro, y que por tanto es más una respuesta del niño hacia su entorno, cuando están cubiertas sus necesidades –necesidad de afecto, de límites, de frustración– que una reacción de respuesta a una relación.

- Un signo de madurez y autonomía hacia el adulto, son las *relaciones de grupo*, donde el niño se sitúa frente a un igual para identificarse, y descubrir en una relación paritaria, nuevas situaciones de juego, de conflicto y de placer. Cuando nos encontramos con niños que presentan dificultades para separarse del adulto, o para poder acercarse a sus compañeros, es fundamental que el psicomotricista desarrolle estrategias que posibiliten el encuentro entre iguales, donde sea interesante compartir el espacio, el material y el juego. Este es un reto para el que el psicomotricista tiene que ser rápido y creativo, para aprovechar las diferentes dinámicas que se mueven en la sala.
- *Mantener la seguridad del grupo* a lo largo de la sesión, es una tarea a veces compleja para el psicomotricista. Es importante buscar también dentro de esta estrategia, la autonomía del niño, de modo que progresivamente se habitúe a resolver sus conflictos sin la mediación del adulto que le diga lo que debe o no debe hacer.

En la sala de psicomotricidad el psicomotricista, al igual que el maestro en su aula, representa la ley; una ley que asegura la libertad y la convivencia del grupo. La ley en esta práctica va unida a la seguridad. En la sala de psicomotricidad hay muchas cosas que están permitidas, pero esta permisividad sólo adquiere sentido dentro de un orden asegurador (Lapierre, 1991). El orden es la ley de las cosas, la ley de la existencia, una garantía de permanencia, contribuyendo a crear un clima de confianza, puesto que la ausencia de orden crea un clima angustioso. Las reglas en la sala se hacen conocer de una forma firme y progresiva, haciendo comprender al niño la necesidad de respetar el espacio, los materiales y no hacer daño a los compañeros. El psicomotricista por tanto significa la ley para la niña y el niño, de forma clara pero no rígida. En algunas ocasiones, la transgresión de la ley puede tener un sentido comunicativo para el psicomotricista, quien puede observar si se produce una llamada de atención, un acto impulsivo, o un deseo de afirmación, siendo por ello flexible en función de la necesidad del niño el hacer omiso cumplimiento de la norma o no. En cada caso, el psicomotricista velará por la seguridad del grupo, interviniendo de manera ajustada a la demanda del niño.

Dentro de las medidas tomadas para hacer cumplir las normas de la sala, es importante que el psicomotricista sea discreto, acercándose a cada niño en particular, de forma que no despierte la atención del grupo, pudiendo valer en ocasiones un gesto o una mirada en la distancia, para recordar lo que no puede hacerse en la sala.

Ser símbolo de ley no significa tener el protagonismo en el cumplimiento de las normas. Es interesante que el psicomotricista busque estrategias para la propia autorregulación del grupo, de manera que cuando hay un conflicto entre iguales, ambos niños o niñas puedan salir un momento de la sesión y hablen sobre sus diferencias; la búsqueda del acuerdo o la petición son respuestas a las que se llegan como condición para retomar el juego.

Una automirada a nuestro trabajo, nos lleva en ocasiones a observar cómo nos anticipamos o angustiamos ante determinadas situaciones en la sala, donde parece que puede haber daño. Algunas veces, nuestra intervención responde más a un miedo nuestro, que a una necesidad del niño. Los límites del hacerse daño son muy variables entre las personas, por ello debemos desarrollar también en este ámbito una buena actitud de escucha ante las diferentes necesidades.

3.2.- Estrategias de intervención en el ritual de entrada

Una de las competencias que debe desarrollar el psicomotricista al inicio de las sesiones es poder *mantener el orden y silencio del grupo*. Esta labor no es fácil de conseguir, pues se trata de un proceso al que el grupo va llegando paulatinamente, cuando consigue inhibir su excitación inicial al entrar en un espacio tan placentero y motivante para ellos. Mantener un orden, mostrar que es interesante escuchar al otro, requiere una actitud de reflexión en el psicomotricista, de respeto, de comprensión y tranquilidad, donde el niño pueda aprender el sentido de mantener una determinada actitud antes de iniciar su juego.

En un espacio psicopedagógico en el que pretendemos que el niño desarrolle su madurez cognitiva y socioafectiva, es importante que el psicomotricista *explique su proyecto de sesión*, movilizándolo en el grupo deseos y fantasías que se elaboran en planes de juego que el niño realiza posteriormente. Iniciamos así un proceso cognitivo importante a lo largo de toda nuestra vida, y es el pensar antes de actuar, planificar qué vamos a hacer primero o después, y ponerle gestos o palabras a nuestra decisión. Esta planificación no siempre se lleva a cabo en el juego posterior, a veces las escenas de juegos de los otros, los materiales o los espacios, nos llevan a emociones y a acciones diferentes a las que habíamos planificado; igual ocurre en nuestra vida, sin embargo, no por ello deja de ser importante el pensar sobre nuestros deseos e intenciones y tomar decisiones. En este espacio es muy importante la capacidad de escucha que pueda tener el psicomotricista para favorecer la expresión del deseo del niño.

En el ritual de entrada, el psicomotricista encuadra y asegura la posibilidad de juego espontáneo dentro de unas normas que le contienen. Unas normas básicas de no hacer daño a los compañeros o destruir determinados materiales.

Las normas en la sala pueden ser establecidas por el psicomotricista o por el grupo, el cual a lo largo de las sesiones va viendo la necesidad de incorporar nuevas reglas que regulen de forma más efectiva el bienestar en la sala. A modo de asamblea, los niños y niñas van comentando a lo largo de las sesiones sus vivencias y van añadiendo normas de convivencia cuando se producen acontecimientos no placenteros (Llorca y Vega, 1998). Buscando una mayor autonomía en cuanto a la aceptación de estas reglas, es importante que el psicomotricista explique y cuestione la necesidad de mantener dichas normas.

Por último queremos hacer mención en este apartado, de lo beneficioso que puede ser establecer un ritual para iniciar la sesión. Los rituales en nuestra vida nos dan seguridad porque se instauran como hábitos que nos ayudan a enmarcar nuestro acontecer diario. Tener un ritual en cuanto a nuestra forma de colocarnos, en cuanto a lo que tenemos que hacer o decir para comenzar a jugar, ayuda al niño a estructurar su pensamiento y en este momento de la sesión, a inhibir su deseo de movimiento y juego inmediato.

3.3.- Intervención en las actividades sensoriomotrices

El juego sensoriomotor es un juego de descarga, de descubrimiento, de desinhibición que permite al niño ponerse a prueba y desarrollar toda su potencialidad corporal. Es por tanto fundamental en el trabajo en la sala de psicomotricidad, donde compete al psicomotricista crear

un espacio para favorecer la vivencia del placer sensoriomotriz. Para ello, el psicomotricista con su cuerpo, su ayuda y la disposición del material busca que el niño vivencie los juegos de sensibilidad profunda, juegos de estimulación laberíntica y propioceptiva, que favorecen una adecuación del tono y abran al niño a la emoción y la vivencia (Aucouturier, 1994).

Los juegos sensoriomotrices dan la oportunidad al niño de descargar sus tensiones, su agresividad, su ansiedad; por ello es importante que el psicomotricista contenga estas producciones, poniéndole límites en ocasiones. Este tipo de actividad, permite también que el niño gane confianza en sus posibilidades, mejorando su capacidad de iniciativa y autoconcepto, descubriendo sensaciones y movimientos que le ayudan a mejorar sus competencias motrices. El psicomotricista puede animar al niño en sus descubrimientos, reforzarle, sugerirle mediante propuestas corporales u orales, darle confianza, ayuda o imitarle, para favorecer que el placer corporal y relacional movilicen su maduración psicomotriz.

3.4.- Intervención en la actividad simbólica

Frente a la inmediatez y el carácter concreto de los juegos sensoriomotrices, el juego simbólico supone una expresión más profunda de la vida afectiva del niño. Para comprender este sentido, se hace necesario que el psicomotricista observe e interprete la utilización del material por parte del niño, la utilización de los espacios, las relaciones con los otros así como el argumento cuando se desarrollan juegos simbólicos, de forma que su respuesta pueda estar ajustada.

En función de lo sentido, de las posibles necesidades del niño, el psicomotricista interviene en la sala utilizando los materiales, el espacio, el lenguaje y el cuerpo, para complementar o hacer evolucionar el juego del niño, a veces también para contener o hacer referencia a la realidad (Aucouturier, Darrault y Empinet, 1985), situándose como compañero que simboliza determinados roles, propicia juegos y situaciones que ayuden al niño a expresar y elaborar, de manera satisfactoria, sus vivencias.

Generalmente, es en estos momentos de la sesión donde surge la agresividad, la repetición, la expresión de ausencia de límites, de falta de afecto, de reconocimiento, las dificultades para expresar de forma simbólica, etc., manifestaciones que requieren que el psicomotricista ponga en práctica todo su sistema de acción, de forma que se canalicen, regulen y desarrollen las necesidades y competencias del niño. Es aquí donde tienen mayor cabida eso que hemos denominado en este artículo como estrategias generales de implicación en el juego.

3.5.- Intervención al finalizar el primer tiempo de la sesión

Dependiendo de la estructura que queramos dar a la sesión, al finalizar el tiempo para el juego y el movimiento, solemos introducir un momento de calma en la sesión para iniciar el tiempo de la movilidad con el pensamiento. De nuevo aquí, es importante la creatividad y expresividad del psicomotricista para ayudar al grupo a mantener este momento de calma. Podemos utilizar diferentes recursos para conseguir que el grupo permanezca en la inmovilidad, desde una visita o encuentro individual con cada uno de los niños,

«Todos nos vamos a acostar y cuando estemos dormidos pasará la bruja Maruja tocando a cada uno para ver cómo respira y regalarle un poquito de aire para que pueda dormir mejor»

a la narración de un cuento que responda a los intereses y fantasías de los niños, o más interesante aún, la posibilidad de volver cuento lo que ha sucedido en la sesión, lo que se ha jugado, de manera que cada uno pueda sentirse reflejado en los diferentes personajes. Desde aquí podemos retomar las situaciones conflictivas y los deseos no expresados, en un marco contenido, afectivo y desculpabilizante. Este instante ayuda al niño a aprender a parar y regular

su actividad, iniciando un recorrido por su pensamiento, por sus fantasías y por sus recuerdos. Es un momento que puede ser individual o compartido, donde el psicomotricista decide si puede permanecer dentro del grupo o necesita situarse desde fuera.

3.6.- Intervención en la representación

El último tiempo de la sesión está dedicado a la actividad representativa, donde el niño nos cuenta a través de diferentes medios –dibujo, modelado, construcciones– cómo ha interiorizado sus vivencias, cómo puede elaborarlas mediante su pensamiento y expresarlas. Es por tanto una actividad, donde de nuevo el niño nos cuenta su mundo interno, su historia, sus vivencias y sus competencias cognitivas. Como señala Aucouturier (1994) es un itinerario que el niño recorre desde el placer de actuar hasta el placer de pensar. De acuerdo con lo planteado en el momento inicial de la sesión, también se podría definir como un recorrido circular en el que el niño pasa del placer de pensar sobre su acción, a la acción misma, para de nuevo volver a retomar su pensamiento sobre lo que ha hecho.

En muchas ocasiones el niño no representa secuencias o escenas de lo ocurrido en la sesión, sino que hace dibujos o construcciones referidas a su fantasía, a su entorno. En este momento, el niño también elabora un itinerario que transcurre desde el desarrollo de sus fantasías mediante la actividad sensoriomotriz, a poderlas expresar mediante su pensamiento y su lenguaje, separándose, descentrándose de la actividad corporal como medio de expresión global, para acercarse a las operaciones representacionales.

En este espacio el psicomotricista debe favorecer en la medida en que sea posible, que el niño realice una planificación sobre lo que va a representar. Es importante este proceso porque de nuevo, ayudamos a que el niño elabore un proyecto de trabajo que luego pone en práctica. Al igual que el juego en la sala y, dependiendo de las competencias del niño, puede ocurrir que el resultado de su dibujo o de su modelado no responda a su idea inicial y se cambie el contenido de la producción, pero ambos procesos son interesantes, tanto el tener una idea previa, como el poder modificarla en función de los resultados, puesto que el niño flexibiliza, reorganiza su pensamiento en función de la similitud entre su producción y la realidad.

Para algunos niños con discapacidad cognitiva puede ser interesante la mediación del psicomotricista para enriquecer y favorecer su capacidad representativa. En este sentido, puede ser un descubrimiento para el niño que el psicomotricista utilice el dibujo, el modelado o la construcción para representar las ideas o deseos del niño. En este proceso al igual que en el juego, es importante que el psicomotricista sepa entrar y salir de la dinámica del niño cuando éste ya no lo necesita.

Este espacio en el que ha cesado la actividad corporal, se presta de nuevo a la necesidad de mantener el orden, de escuchar al otro, de encontrar el acuerdo en la utilización de los materiales. Se hacen de nuevo importantes las estrategias que utiliza el psicomotricista para favorecer el diálogo como resolución de conflictos, la autorregulación, etc.

Ante las representaciones del niño, el psicomotricista puede sorprenderse, preguntarse, frustrar... en función de las necesidades sentidas, favoreciendo una mayor elaboración. También es importante la capacidad de escucha, de interpretación que pueda tener este profesional para ver más allá de la ejecución motriz, el sentido de lo que puede estar expresando el niño.

El momento de la representación, al igual que el ritual de entrada, es un momento para la interacción directa adulto, niño; donde cada uno es reconocido por el grupo. En este sentido, puede aprovecharse este tiempo para propiciar que cada niño exprese, cuente su representación al resto del grupo, como un momento para ser reconocido por los demás.

3.8.- Ritual de salida

En ocasiones, cuando el niño no puede contar a través de su representación lo que ha sucedido en la sala, puede ser importante favorecer el recuerdo individual del juego antes de salir de la sala de psicomotricidad. Para ello, podemos utilizar preguntas y turnos de palabra, donde cada uno/a pueda expresar lo que más y menos le ha gustado de la sesión. Esta estrategia facilita también, el desarrollo de procesos cognitivos como la atención y la memoria, ofreciendo un argumento cercano y motivante para el niño, a partir del cual desarrollar su lenguaje.

Para finalizar, también desde la sala de psicomotricidad, se trabaja la autonomía y responsabilidad del niño a la hora de recoger y ponerse los zapatos. Lejos de un estilo autoritario, apelamos de nuevo a la capacidad del psicomotricista para favorecer las relaciones de ayuda, y la toma de consciencia de la necesidad de ambas actividades, utilizando refuerzos que favorezcan que el niño se sienta reconocido y comprometido con su desarrollo personal.

4. COMPETENCIAS PARA ELABORAR DE MANERA CREATIVA Y AJUSTADA DIFERENTES ESCENARIOS PARA LA PRÁCTICA PSICOMOTRIZ

La sala de psicomotricidad se caracteriza por ser un lugar de *encuentro*, donde las niñas y niños exploran y aprenden de la relación con el material, con sus iguales y con el psicomotricista. La sala de la práctica psicomotriz es el lugar en el que transcurre toda la vida profesional del psicomotricista, por consiguiente, podemos esperar que le preste atención y que en función de las necesidades del niño o del grupo, así como del desarrollo de las sesiones, plantee una disposición adecuada del espacio y los materiales.

La disposición de la sala de psicomotricidad debe ser creativa, de forma que suponga un reto, un descubrimiento para el niño y la niña. El deseo de jugar se despierta a través de la presentación que nosotros hacemos de los espacios y materiales.

La disposición que utilicemos, los materiales que propongamos, van a estar condicionados por nuestros objetivos. Si tomamos como principal finalidad de la sesión el descubrimiento y la exploración del placer sensoriomotriz y la descarga de tensiones, puede ser muy conveniente la organización del espacio y los materiales para propiciar sensaciones de balanceo, equilibrio y desequilibrio, saltos, caídas, trepas, suspensiones, andar, subir, correr, tirar... Estas actividades serán propiciadas en mayor o menor medida en función de la edad y la disposición que hagamos del material. También dicha disposición favorecerá los espacios compartidos y los juegos simbólicos.

Es interesante reflexionar sobre qué queremos potenciar antes de montar la sala, observando al finalizar la sesión, qué aspectos de nuestra planificación se han cumplido, cuáles se han descubierto con los niños, y cuáles quedan por cubrir, de forma que el hecho mismo de ubicar los materiales en las sucesivas sesiones, se convierta en una investigación para el psicomotricista. Pensamos que la sala de psicomotricidad no puede convertirse en un espacio montado de manera fija, por muy atractiva que ésta sea, ya que la novedad en el uso de materiales y espacios, desencadena nuevas emociones y vivencias en el niño, haciendo más rico y variado su juego sensoriomotriz y simbólico.

Dentro del material que se introduce a lo largo de la sesión para propiciar el juego sensoriomotor y simbólico, destacamos cómo en función de las características del grupo y de los objetivos propuestos, podemos introducir materiales de más elaborados –materiales representativos de la realidad como muñecos, calderitos, coches...y toda esa gama comprendida en el término de «juguetes»–, a menos elaborados –como telas, coquillas, cuerdas, aros, papel...– que requieren de una transformación simbólica. Si tenemos niños con dificultades para utilizar de forma

creativa el material o para desarrollar juego de roles, esta graduación en la presentación del material, nos puede facilitar el andamiar el paso del juego sensoriomotor al simbólico.

En nuestro trabajo hemos observado cómo es conveniente alternar la utilización de un espacio multisensorial, lleno de estímulos para la actividad psicomotriz, con un espacio determinado por la utilización de un solo material. Esta última disposición exige del niño una mayor implicación en el juego, un mayor uso de su creatividad y mayores encuentros entre iguales. Sin dejar de ver necesaria la vivencia del placer sensoriomotriz, pensamos que el recorrido que hace el niño desde lo sensoriomotor a la expresión de su emoción y su vida afectiva se ve en ocasiones facilitado, por la presencia de menos, en ocasiones un solo material, que facilita que haya un centramiento de la atención y una mayor búsqueda de relaciones con el adulto y con sus iguales. Asimismo, también pueden aparecer situaciones de mayor dificultad tanto para el niño como para el adulto, que se ve más implicado en el juego. Estas situaciones, en la medida en que se van resolviendo, propician que se desarrolle un crecimiento personal y profesional.

A lo largo de las sesiones es interesante observar a qué actividades dedican más tiempo los niños, cuáles nos parecen más interesantes en su desarrollo, observando también a qué actividades o espacios dedicamos nosotros también, una mayor atención. A veces esa mayor dedicación puede responder a nuestras angustias o dificultades, más que a una necesidad del grupo.

5.- CAPACIDAD DE COMUNICACIÓN CON LA FAMILIA Y OTROS PROFESIONALES

El psicomotricista en su relación con el niño o con el grupo, descubre y mantiene relaciones que quizás no se establecen en ningún otro lugar. Su formación, y la peculiaridad de esta práctica, le dan un conocimiento sobre el niño que probablemente desconozcan otros profesionales o personas del entorno. Asimismo, esta información sobre la expresividad psicomotriz se puede ver enriquecida, ampliada o modificada, por la información que obtenemos de cómo es el niño en otros espacios, de las relaciones que mantiene.

Pensamos que entre las estrategias que debe conocer y utilizar el psicomotricista, debe tener un espacio la relación con los otros, intentando que sea una relación fluida, cercana y enriquecedora para ambas partes. Hablar de lo que hacen los niños en la sala, de lo sentido, con otros profesionales con los que coincidimos no es una tarea fácil, tenemos que transformar el discurso psicomotor, vivencial y muy personal, en un lenguaje útil para el crecimiento de esos niños y niñas en su familia o en su escuela, si no queremos que nuestro trabajo desde la educación psicomotriz, se convierta en una situación aislada. Pensamos que nuestra intervención y nuestra comprensión del niño ha de calar en los otros contextos que le envuelven, no sólo por los cambios que el niño introduce a partir de sus vivencias, sino también por la información que hayamos podido ofrecer a padres y educadores, que pueda llevar a la reflexión y generar nuevas actitudes.

6.- CAPACIDAD DE MIRARSE

Como hemos podido ver a lo largo de este trabajo, la profesión del psicomotricista requiere de una formación continuada basada en la reflexión sobre la acción; una formación que incide tanto en el conocimiento del otro como de sí mismo, profundizando en las actitudes y valores inmersos en la relación, que puedan favorecer una acción educativa.

La mirada está en el espacio transicional entre el psicomotricista y el niño, espacio en el que se instaura la comunicación, la acción y la representación. El uso consciente de la mirada quiere decir estar a la escucha del otro, estar presente, y el psicomotricista está presente en la sesión si su mirada tiene en cuenta no sólo lo que hace el otro, sino lo que él mismo hace en función de lo que ha visto y de lo que puede prever (Boscaini, 1994). Esto quiere decir, que hay una

doble mirada, sobre sí y sobre el otro, como actor y espectador atento; una mirada sobre el presente y una sobre el antes y el después.

El psicomotricista debe aprender a mirarse en el espejo, en su gesto, en el otro, en el dibujo, en las producciones plásticas y sonoras... Debe además, aprender a mirar el propio trabajo antes y después del desarrollo de la sesión, para comprender todo lo que tiene lugar dentro y fuera de la sesión misma. Debe saber que el control de la mirada quiere decir, control motor, control de las emociones, del tiempo, del espacio real y vivido, del objeto y de la acción. Control que se hace fundamental para dejar de escucharse a sí mismo, de expresar sus sentimientos y emociones y ponerse a la escucha del otro. Aprender a mirar requiere de una formación de base y permanente para todo personal médico o educativo que se proponga ayudar a otro a través de una relación. Es en función de esta mirada en las dos vertientes, que el psicomotricista podrá ir ajustando sus respuestas, podrá ir desarrollando su capacidad de escucha y podrá ir trabajando sobre sus dificultades y realizar nuevos proyectos de sesión.

Ser psicomotricista es pues un proceso de autoconocimiento y conocimiento del otro que no finaliza jamás, en la medida en que como personas nos vamos modificando y reconociendo a lo largo de toda nuestra vida. El psicomotricista es por tanto una persona abierta y respetuosa, que trata de comprender al niño, que se sitúa en la escucha y la comunicación con el otro, abierta a nuevas experiencias y conocimientos que puedan ir enriqueciendo su práctica profesional.

Pensamos que las actitudes de disponibilidad, escucha y aceptación deben mantenerse de manera coherente en todas las vertientes de actuación del psicomotricista; esto es, el niño o el grupo, el propio psicomotricista, y los otros; todas aquellas personas, familias y profesionales con los que a lo largo de nuestra vida mantenemos alguna relación.

¿Por qué decidí hacerme psicomotricista?

Quizás porque en el ámbito educativo, la primera relación que me conmovió y removió por dentro fue la de pelearme con mi profesor de psicomotricidad.

Quizás, porque descubrí que necesitaba relacionarme con los niños y niñas. Porque reflejada por sus dificultades hemos encontrado un espacio de resolución conjunta.

Probablemente, porque encontré un modo de crecer en mi vida profesional y personal, a partir de las emociones y las relaciones afectivas con los otros.

La concreción de este trabajo, y su utilización para nuestra práctica se ha concretado en el siguiente guión para la observación del rol del psicomotricista. Pensamos que la utilización de este guión o cualquier otra herramienta que posibilite el análisis de nuestra intervención, es fundamental tanto para el propio psicomotricista como para aquellas personas que como observadoras comiencen a formarse en esta profesión. Este guión que aquí presentamos se ha desarrollado, discutido y complementado en el seno de un Máster Universitario de Psicomotricidad que tiene lugar en la Universidad de la Laguna, y pretende ser una propuesta con la que iniciarnos a intercambiar, completar o enriquecer el esbozo de esta profesión tan compleja y rica a la vez, a la que hemos denominado ser psicomotricista.

GUIÓN DE OBSERVACIÓN DEL PSICOMOTRICISTA

	No	A veces	Siempre
CAPACIDAD DE OBSERVACIÓN Y ESCUCHA			
1. Se para a observar al grupo para intervenir			
2. Atención al grupo en la acción (mirada periférica)			
3. <u>Interactúa con los diferentes niños y niñas del grupo</u>			
<u>¿ A quiénes se acerca más?</u>			
<u>¿ A quiénes se acerca menos?</u>			
<u>¿ A quiénes ignora?</u>			
4. <u>Capacidad de escucha</u>			
<u>Hace muchas propuestas de juego</u>			
<u>Espera por la iniciativa de juego del grupo</u>			
<u>Trata de reconducir el juego del grupo</u>			
<u>Deja hacer al grupo sin intervenir</u>			
<u>Atiende a las demandas del niño/a de manera ajustada</u>			
5. Moviliza, participa en diferentes tipos de juegos durante la sesión			
EXPRESIVIDAD PSICOMOTRIZ			
6. <u>Expresividad en el juego</u>			
<u>Placer</u>			
<u>Empatía</u>			
<u>Disponibilidad corporal</u>			
<u>Estado de ánimo</u>			
7. <u>Utilización de los mediadores en el acercamiento a los niños y niñas:</u>			
<u>- mirada</u>			
<u>- lenguaje (voz/palabras)</u>			
<u>- gestos</u>			
<u>- cuerpo</u>			
<u>- objetos</u>			
<u>¿ Con qué sentido, cómo los utiliza?</u>			
CAPACIDAD PARA UTILIZAR DIFERENTES ESTRATEGIAS DE IMPLICACIÓN EN EL JUEGO			
8. <u>Estrategias generales:</u>			
<u>- colaboración, acuerdo</u>			
<u>- sorpresa</u>			
<u>- afirmación</u>			
<u>- refuerzo</u>			

	No	A veces	Siempre
- invitación			
- provocación			
- contención			
- afectividad			
- imitación			
- frustración			
- favorece las relaciones entre iguales			
- propicia la autonomía de los niños y niñas del grupo			
9. Mantener la seguridad del grupo: cómo ejerce el ser símbolo de ley			
Da seguridad al grupo			
Se muestra autoritario			
Ridiculiza			
Es permisivo			
Permanece firme y claro			
Es discreto			
Utiliza el tiempo fuera			
Intenta que el grupo se autorregule			
Es flexible en función de las necesidades			
Se anticipa, angustia			
10. Intervención en el ritual de entrada			
Mantiene el orden y silencio del grupo			
Explica al grupo su proyecto de la sesión			
Pregunta al grupo sobre los planes de juego			
Ayuda al grupo en sus planificaciones			
Se recuerdan las normas de la sesión			
Hay un ritual para iniciar la sesión			
11. Intervención en las actividades sensoriomotrices			
Favorece los juegos de sensibilidad profunda			
Asegura			
Contiene			
Anima			
Ayuda			
Propone			
Inhibe			
Espacializa			
Imita			
12. Intervención en los juegos simbólicos			
Interviene ejerciendo un rol			

	No	A veces	Siempre
Enriquece el desarrollo del juego (hace evolucionar el juego, complejizarse)			
Favorece la verbalización. Realiza preguntas sobre el contenido de los juegos			
Crea juegos			
Utiliza el material y los espacios para andamiar los juegos (pone telas, construye casas...)			
Culpabiliza			
Frustra			
Evita el juego			
13. Intervención en la finalización de la sesión			
Facilita la vuelta a la calma			
Favorece el recuerdo de la sesión			
Fomenta la autonomía del grupo para recoger el material y calzarse			
Pregunta sobre lo sucedido en la sesión			
Realiza algún ritual de despedida de la sesión			
14. Intervención en la representación			
Ayuda mediante la utilización de dibujos, plastilina o maderas a la representación cuando se hace necesario			
Favorece la expresión de ideas antes de la ejecución			
Pregunta por el sentido de las representaciones de las niñas y niños			
Enriquece mediante sus preguntas la capacidad representativa del niño			
Invita a la representación a los que no quieren participar			
Utiliza refuerzos verbales, corporales.			
Favorece el orden en el grupo, uso de normas			
Propicia el reconocimiento del trabajo individual por el grupo			
COMPETENCIAS PARA ELABORAR DE MANERA CREATIVA Y AJUSTADA DIFERENTES ESCENARIOS PARA LA PRÁCTICA PSICOMOTRIZ			
15. Montaje de la sala: novedad en la propuesta o adecuación de espacios y materiales			
16. Flexibilidad, ajuste en la organización del tiempo de la sesión			

17. Espacio en el que permanece más tiempo el/la psicomotricista
CAPACIDAD DE MIRARSE
18. Coordinación, fluidez entre las actuaciones de los psicomotricistas
19. Dificultades
20. Proyecto de sesión a la conclusión de esta observación
21. Aspectos interesantes para comentar con la familia y/o otros profesionales
22. Sugerencias sobre lo que no recoge el guión (metaevaluación)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Aucouturier, B. (1994): «El itinerario de la práctica psicomotriz». Seminario de Psicomotricidad. Santa Cruz de Tenerife. ACAPSI.

Aucouturier, B.; Darrault, I. y Empinet, J.L., (1985): *La práctica psicomotriz. Reeducción y Terapia*. Barcelona. Médica y Técnica.

Boscaini, F. (1994): «La educación psicomotriz en la relación pedagógica» *Psicomotricidad*, 46, 17-23. Citap. Madrid.

Federación de Psicomotricistas del Estado Español. (2001): *I Congreso Estatal de Psicomotricidad: Desarrollo e intervención psicomotriz*. Barcelona. FAPee.

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*, 1, pp. 5-1. Buenos Aires.

Lapierre, A. (1991): «Juego, contacto y relación». *Cuadernos de Psicomotricidad y Educación Especial*, 7, 7-13. Buenos Aires.

Lapierre, A. y Lapierre, A. (1982): *El adulto frente al niño de 0 a 3 años*. Barcelona. Científico-médica.

Lapierre, A. (2001): «La formación personal en la Educación Psicomotriz». Ponencia realizada en el Máster de Psicomotricidad de La Universidad de La Laguna. Tenerife.

Llorca, M. y Vega, A. (1998): *Psicomotricidad y Globalización del Currículum Infantil*. Aljibe. Málaga.

Montagner, H. (1995): «Apego, ternura y viscosidades. Las competencias zócalo en el niño». *Psicomotricidad*, 51, 23-51, Madrid. Citap.

RESUMEN:

Partiendo de las aportaciones de diferentes autores y de nuestra propia experiencia, analizamos las características del rol de psicomotricista que concretamos en un guión de observación que nos ayude a analizar y reflexionar sobre la práctica.

PALABRAS CLAVE:

Psicomotricidad, observación, escucha, expresividad psicomotriz, juego, creatividad.

ABSTRACT:

From the different authors contributions and from our experience, we analyze the features to psychomotricist role which we specify in an observation summary that help us to analyze and think about practice.

KEYWORDS:

Psychomotricity, observation, listening, psychomotor expressiveness, play, creativity.

DATOS DE LOS AUTORES:

Josefina Sánchez Rodríguez es profesora titular de Didáctica y Organización Escolar en el Centro Superior de Educación de la Universidad de La Laguna. Ha trabajado e investigado sobre práctica psicomotriz, educación especial e integración educativa. Autora de publicaciones sobre estos temas. Coordinadora del Seminario Permanente de Psicomotricidad y del convenio de colaboración entre la Universidad de La Laguna y las asociaciones de padres de niños con discapacidad. Miembro del equipo pedagógico del Máster de Psicomotricidad.

Miguel Llorca Llinares es profesor titular de Didáctica y Organización Escolar en el Centro Superior de Educación de la Universidad de La Laguna. Ha trabajado e investigado sobre práctica psicomotriz, educación especial e integración educativa. Autor de publicaciones sobre estos temas. Coordinador del Seminario Permanente de Psicomotricidad y del convenio de colaboración entre la Universidad de La Laguna y las asociaciones de padres de niños con discapacidad. Director del Máster de Psicomotricidad.





Hacia el descubrimiento de sí mismo: propuesta de intervención psicomotriz en el período 0-3 años

Toward the discovery of oneself: a proposal of psychomotor intervention in the 0-3 years period

Vicente Quirós Pérez

1. INTRODUCCIÓN

Observo curioso a Manuel, un niño de 10 meses que ha perdido su pelota por la escalera; gira su cuerpo, se coloca a gatas y desciende peldaño a peldaño hasta rescatar su juguete favorito. Esta hazaña descubre aptitudes insospechadamente válidas para tan corta edad. Aunque de un modo primario, enseña cómo domina y tiene un buen control sobre su cuerpo. Sabe qué ha de hacer, cómo ha de colocarse para no caer, exhibe su fuerza y la precisión de su acción, prevé los peligros sin miedo a la caída: se está descubriendo a sí mismo.

Junto a estas habilidades se deducen otras también interesantes: se siente independiente, seguro y confiado; ha sido capaz de observar y explorar antes de intervenir sobre la realidad que le rodea... Todas están presentes antes de que pueda designar correctamente las diferentes partes de su cuerpo, de que nos explique qué conoce de sí mismo, que de acuerdo con la mayoría de inventarios y escalas de exploración que utilizamos en estas edades (Brunet-Lezine, 1977; Portage, 1978; Mollá-Zulueta, 1980; BSID, 1977; EPP, 1995) nunca es anterior a los 16-18 meses.

2. SOBRE EL CONCEPTO «CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO»

No es éste un concepto claro, al contrario es confuso y ambiguo y he de admitir la dificultad para precisar una definición que satisfaga. Es obvia la variedad terminológica que existe para referirse a la percepción o conocimiento que uno tiene de sí mismo: autoconcepto, imagen de sí mismo, esquema corporal, cenestesia, imagen del yo corporal, autopercepción, etc. Variedad que, admite Ajuriaguerra (1977), no son sino diferentes expresiones que a menudo contienen nociones equivalentes. También ocurre, así al menos lo considera la profesora Prieto (1983), que lo que se intuye bajo una misma denominación puede variar considerablemente de unos autores a otros. La respuesta que a esta cuestión ofrece el Psicoanálisis, el Cognitivismo, la teoría de la Gestalt u otras teorías psicosociales y educativas es sin duda controvertida y, lejos de arrojar luz sobre el tema, engrosan el vasto universo conceptual ya existente.

Sí he de admitir, tras un exhaustivo rastreo documental sobre el origen, evolución y desarrollo de esta expresión, aproximaciones interesantes como las de Mairesse (1992), Ferrándiz (1979)

o Murcia (1990) que, en un intento de unificar y simplificar todas las acepciones, reconocen que el concepto «conocimiento de sí mismo» tiene, básicamente, dos contenidos:

- a) Por un lado estaría implícito aquello que hace referencia a lo biológico, a lo neurológico, lo específico del individuo (postura y movimiento) en cuanto representante de la especie humana y que denominamos *esquema corporal*. Éste se construye con la práctica y se constituye genéticamente por la síntesis de hechos propios, interoceptivos, exteroceptivos y la interacción del sistema nervioso.
- b) Por otro lado nos encontramos con la *imagen corporal* que está ligada a cada sujeto y a su historia y engloba las ideas, actitudes y sentimientos que cada uno tiene de sí mismo almacenado en su memoria. Tiene un carácter subjetivo e incluye juicios de valor de contenido estético.

Buscar una definición que interprete adecuadamente estos contenidos no resulta sencillo. Son numerosos los investigadores que se atreven a ello pero no consiguen sino convertir este asunto en algo más espinoso. El resultado: una enorme profusión de acepciones y con un gran sesgo interpretativo (en función de las diferentes orientaciones, ideologías, etc. que manifiesten los autores). Para Wallon (1957; citado en Murcia, 1990) no es algo biológico o psíquico, sino el resultado de precisas relaciones entre el individuo y el medio; Vayer (1974, 21) considera que «...tiene su origen en la experiencia de ser manipulado y luego en todas las sensaciones cinestésicas, táctiles y visuales que se desprenden de las diversas actividades de exploración del mundo exterior por parte del niño...». Otros (Vayer, 1977; Arnaiz y Lozano, 1992; Ballesteros, 1982; Le Boulch, 1981) opinan que este «conocimiento de sí mismo» es fruto de la maduración del individuo y de la relación con la imagen del otro y el medio y que (Arnaiz y Lozano, 1992, 223) «...juega un papel fundamental en el desarrollo del niño ya que es el punto de partida de sus diversas posibilidades de acción...» y una estructura esencial (Prieto, 1983) para el desarrollo de los aprendizajes escolares.

Por mi parte y con la intención de fijar una definición que sintetice todo lo expuesto hasta ahora pero sin perder la unidad del concepto y la precisión sobre la identidad y la conciencia de sí que posee el sujeto, me atrevo a concluir con esta definición: *Conocimiento que se constituye en función de la madurez nerviosa y de la propia acción del sujeto en relación con el medio, los otros y la tonalidad afectiva de esta relación y que va a ser esencial para el desarrollo de los aprendizajes escolares.*

3. EL «CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO» EN EL NIÑO DE 0 A 3 AÑOS

Desde el nacimiento el niño está preparado, desde el punto de vista neurológico, gracias a los reflejos arcaicos, automáticos e involuntarios, para responder a la excitación del medio y establecer las primeras relaciones con los demás. En estos (tres-cuatro) primeros meses, el esquema corporal se reduce a la zona oral y a los datos que recoge espontáneamente de su cuerpo, datos sobre todo propioceptivos, derivados de la actividad cinética y tónica.

A partir del cuarto mes, la propia maduración nerviosa posibilitará la desaparición de las reacciones reflejas y la aparición de una actividad que integrará funcionalmente las necesidades, actitudes y deseos de acceder y conocer el mundo externo con su cuerpo. Se producirán las primeras experiencias corporales, siempre motivadas por conocer e investigar aquello que le rodea, y que junto a las nuevas referencias visuales, datos auditivos y táctiles que reciba, contribuirán a que el niño cambie de la posición dorsal a la ventral, a la sedestación, al gateo y que culmine con el inicio de los primeros pasos hacia el final del primer año. En este proceso juega un papel fundamental la *emoción*. Este término es introducido por Wallon (1984) y con él hace referencia a la vida afectiva y comunicativa del niño. Para este autor la emoción es

posturales globales (gestos y mímica) no coordinadas que serán traducidas y respondidas por la madre-padre dando lugar a gestos más precisos y voluntarios. Es el intermedio genético entre lo fisiológico (respuestas reflejas) y lo psicológico lo que le permite adaptarse al mundo que va descubriendo. En esta fase las distintas partes de su cuerpo no están individualizadas ni integradas en el espacio corporal, sobre todo los miembros inferiores, pero gracias a la actividad motriz y a las representaciones visuales, poco a poco se va a ir organizando la conciencia del propio cuerpo.

A partir de los 12 meses y hasta que cumpla el segundo año, la adquisición de la marcha autónoma junto con la aparición del lenguaje serán los elementos más importantes en el desarrollo de la autoconciencia. La bipedestación le permitirá tener mayor independencia y ampliar considerablemente su espacio de movimiento; con el lenguaje podrá nombrar cosas y formar significados con los que elaborar un conocimiento verdadero. Cada vez con mayor claridad se observa cómo ese conocimiento de sí mismo no sólo se produce por la suma de las aferencias sensoriales, vestibulares, propioceptivas, viscerales... sino que la actividad del propio sujeto junto con factores emocionales y sociales contribuyen de modo fundamental a su desarrollo. No hay aún, al comienzo de esta fase, un reconocimiento corporal y, cuando meses más tarde algunos segmentos corporales sean reconocidos e individualizados, no serán integrados en su individualidad física. En este primer año el niño ha conseguido un conocimiento perceptivo del conjunto de la cara: boca, ojos, nariz (Piaget, 1990). Se completará la noción del todo corporal hacia los dos años, aún sin tener un reconocimiento de la relación de las partes del cuerpo.

De los 24 a los 36 meses, se inicia el período que Piaget ha denominado «preoperatorio». En él destaca la aparición de la «imitación-copia» con la que el niño podrá reproducir movimientos realizados por modelos sin tener que percibirlos directamente. Ello le ayudará a distinguir su propio yo y a oponerse al otro (Wallon, 1979). Con el desarrollo de esta imitación y representación el niño comienza a realizar actos simbólicos que le van a permitir integrar un objeto cualquiera en su esquema de acción como sustituto de otro objeto.

En estos tres primeros años el niño establece sus dominios funcionales y discriminaciones de los mismos para llegar a tener un conocimiento de su propio cuerpo como una realidad dinámica distinta de los objetos y de los otros seres vivos. Descubre su cuerpo fragmento a fragmento hasta llegar a una unidad dinámica y armónica. Conseguirá un conocimiento de sí mismo básico y suficiente como para poder nombrar partes fundamentales de su cuerpo sobre sí y sobre otros, podrá realizar algunas actividades de imitación motora a partir de modelos. Su imagen corporal está esencialmente interiorizada y continuará investigando para conquistar patrones posturales más complejos (saltos, carreras, lanzamientos...) todo ello con la intención de relacionarse y conocerse más y mejor a sí mismo y todo lo que le rodea. Ya sabe quién es.

A partir de este tercer año, las bases que permiten un conocimiento de la imagen corporal están dadas, sólo restan algunas complejas adquisiciones que convertirán el esquema sensoriomotor ya constituido en un esquema representativo y sobre todo figurativo y operativo.

3.1 ¿Cómo se puede medir el conocimiento de sí mismo que posee el niño de estas edades?

Si para la población adulta se utilizan las técnicas de inferencia (en la que el sujeto reconstruye el concepto de sí mismo a través de la observación de secuencias de comportamiento, de análisis de material de entrevista o de la interpretación de test proyectivos), los métodos autodescriptivos o *self-report* (informes verbales o escritos que el sujeto confecciona sobre sí mismo, bien de forma libre, bien a partir de listado de adjetivos que se le proponen), para

evaluar el conocimiento que de sí mismo tienen los niños se han utilizado varios sistemas (Clemente, 1991) entre los que cabe destacar:

- a) Las *propias referencias lingüísticas* que a su vez pueden ser de dos tipos: de *reconocimiento personal* a partir del uso de sustantivos con referencias humanas (un nene), pronombres (mío, yo...) o el propio nombre; o bien por medio de *autoinformes* o autodescripciones de los mismos niños, lingüísticamente más complejos, en los que se describen con atributos propios de sus características físicas, habilidades, posesiones, etc.
- b) *Métodos de reconocimiento de sí mismo* a partir de imágenes propias proyectadas por espejos, vídeos, fotografías, etc.
- c) *Respuesta a cuestionarios* más o menos estandarizados.
- d) *Representaciones gráficas* que sobre sí mismos realizan los niños. El dibujo de la figura humana, construido por Goodenough (1951) como prueba válida para el estudio de la inteligencia y del desarrollo de la personalidad de la infancia, no ha estado exento de críticas. Sin embargo, desde una perspectiva psicomotriz (Ballesteros, 1982; Arnaiz y Lozano, 1992) se ha considerado un medio privilegiado para conocer la imagen que el niño posee de su cuerpo y, por tanto, para evaluar el nivel de estructuración de su esquema corporal.

Ahora bien, todos estos métodos exigen en mayor o menor medida un uso, conocimiento y desarrollo del lenguaje oral o unas destrezas manipulativas y gráficas que los invalidan como métodos de investigación para el período 0-3 años. Se ha de recurrir, como ya lo hicieron en su momento Wallon, Spitz, Zazzo o Piaget, a la adaptación de métodos de inferencia que se venían utilizando con los adultos y que permitían la reconstrucción de este concepto a partir de la observación y registro en diarios de secuencias de comportamiento. Así se podría estudiar la evolución del esquema corporal en el niño a lo largo de su desarrollo.

4. ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO DEL «CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO»

El concepto que se analiza en este artículo ha sido descubierto confuso, ambiguo, complejo en definitiva. Sin embargo, creo, presenta algunas peculiaridades. Es un término que va mucho más allá de la simple referencia a la denominación y reconocimiento de las características físicas y partes corporales de los individuos y permite incluir en su definición capacidades y percepciones subjetivas que tengo de mí mismo con lo que permite la expresión de mis ideas, actitudes y sentimientos.

Es, por otra parte, un vocablo generoso, amplio y –considero– muy importante. Nuestra actual Ley de Educación (LOGSE), haciéndose eco de su alcance lo define como la forma más idónea para el desarrollo de capacidades exigibles en la educación infantil y así lo manifiesta en el capítulo primero, artículo 8 (a) al exponerlo como uno de los objetivos prioritarios que la educación (infantil) debe conseguir: que el niño llegue a «conocer su propio cuerpo y sus posibilidades de acción».

Teniendo en cuenta la repercusión que para el colectivo docente podría tener todo lo hasta ahora dicho junto con un interés particular en este tema propuse la defensa (en diciembre del 1999) de una investigación en la que a través del análisis del discurso del profesorado intentaba descifrar las estrategias de aprendizaje de las que éste se valía para desarrollar en el niño el conocimiento de sí mismo y la adquisición de nociones corporales. Necesitaba una comprensión global sobre el tema lo que motivó la elección de una opción metodológica de tipo cualitativo dado que se interesa más por el proceso en sí que por la cuantificación de los resultados y

consigue un mayor acercamiento a la tarea del educador que interviene en la adquisición de esos aprendizajes. Conté con una muestra que se resolvió a partir de un criterio estratégico (Morse, 1994) y que dio como resultado la elección de varios profesionales de ambos géneros; con formación mínima de profesores de E.G.B.; de edades comprendidas entre los 28 y 38 años; que realizan su labor docente en el primer ciclo de educación infantil y que proceden de centros de diferentes adscripción (públicos y privados) de Granada –capital y provincia– y Jaén.

Para la recogida de datos se optó por someter a los seleccionados a conversaciones sistemáticas conceptuales (entrevistas en profundidad), instrumento que si bien crea un marco artificial, es una técnica de descubrimiento que puede sustituir a la observación directa y convive simultáneamente con el fenómeno de estudio. El registro y conservación de la información se realizó a través de grabaciones en audio. Soy consciente de la violencia que supone la presencia de la grabadora y que ello elimina cierta frescura y espontaneidad al relato pero, considero que con adecuados procesos de interacción e intercambio (técnicas de sonsacamiento, estrategia de lanzadera, de relanzamiento y control), se puede salvar la riqueza y la calidad de los relatos obtenidos y con ello la información buscada.

El análisis de las entrevistas no se limitó a indagar sobre el contenido obvio sino que, en la medida de lo posible, se dirigió hacia el sentido latente, indirecto que pone de manifiesto el sentido oculto de lo que los entrevistados han pretendido transmitir. En un principio se pensó utilizar el paquete informático AQUAD 3.0, pero no fue posible. Se procedió manualmente aunque se consiguió con bastante similitud algunos de los componentes de dicho programa: parámetros globales, textos y apuntes y códigos. Esa era la intención de esta parte de la investigación: sistematizar, ordenar, relacionar, interpretar y extraer conclusiones relativas al objetivo marcado al inicio de la misma.

Como conclusión (quizás la más importante aunque no la única), se elaboró un listado de estrategias, veintidós procedimientos didácticos que estos profesionales utilizan para que el niño adquiera y desarrolle el conocimiento de sí mismo; éstas son:

ESTRATEGIAS PARA DESARROLLAR EL APRENDIZAJE Y EL CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO

1. Planificar y secuenciar la tarea.
2. Propiciar y respetar las iniciativas que surjan del niño.
3. Dirigir la atención y los intereses de los alumnos hacia objetivos concretos.
4. Presentar las tareas de forma lúdica y gratificante.
5. Tener en cuenta los deseos y necesidades personales de cada niño.
6. Elaborar la información que se va a ofrecer en su conjunto, desde un punto de vista global.
7. Considerar los factores psicológicos y evolutivos de los niños.
8. Escuchar al niño, atender a lo que nos dice de forma directa o latente.
9. Permitir la iniciativa propia del niño en la investigación y resolución de tareas.
10. Plantear tareas que supongan un esfuerzo y un reto.
11. Fomentar que el niño sea sujeto de su aprendizaje.
12. Experimentar y explorar antes que definir términos.

13. Partir de conocimientos previos y asimilados.
14. Cambiar con frecuencia de tareas.
15. Simplificar la información para después ir completando.
16. Usar estrategias compensatorias: ofrecer seguridad, valorar autoestima.
17. Proporcionar tareas útiles y significativas.
18. Hacer las tareas interesantes y atractivas.
19. Repetir la información cuantas veces sea necesario.
20. Desarrollar actitudes positivas hacia el aprendizaje.
21. Planificar y controlar el proceso de aprendizaje.
22. Aprovechar adecuadamente las cosas y las situaciones.

5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA DESARROLLAR EL «CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO» EN LOS PRIMEROS AÑOS ESCOLARES: PRÁCTICA PSICOMOTRIZ

Estas estrategias recogidas informan acerca del estilo de enseñanza de los profesores, de sus prioridades, de su forma de organizar y también descubren los planteamientos que utilizan para incorporar aprendizajes motores. Vista la importancia y utilidad de estas estrategias se hace indispensable la búsqueda de un método de trabajo que participe, aceptando y comprendiendo, de este modo de enfrentarse al hecho educativo. Desde mi punto de vista toda propuesta metodológica que pretenda que el niño de estas edades acceda a un conocimiento satisfactorio de su cuerpo y de las posibilidades que éste le brinda debe partir de sus propias *experiencias de movimiento*. Movimiento que, marcado inicialmente por sus ritmos biológicos y posteriormente como respuesta a los otros y al medio:

- 1- se convertirá en código de comunicación cuando sea interpretado adecuadamente por un adulto;
- 2- contribuirá al establecimiento de los primeros vínculos sociales a través de los cuales el niño podrá ir vivenciando sentimientos de seguridad y confianza que le permitirán satisfacer sus deseos de explorar el medio en que vive; y
- 3- le facilitará el acceso a un desarrollo creciente de su autonomía y a la interiorización de un adecuado esquema corporal.

La LOGSE lo manifiesta claramente, y en el Decreto 107/1992 se expresa del siguiente modo:

«...a través de la experiencia del propio movimiento... los niños y las niñas deberán ir conociendo su propio cuerpo, sus sensaciones y emociones. Aprenderán a ir poniendo en juego las distintas partes de su cuerpo para producir un efecto interesante o para su propio placer y, al mismo tiempo, las irán sintiendo, interiorizando, organizando y construyendo a partir de ellas una imagen integrada del esquema corporal...» (BOJA, 1992: 3975).

Pero para que este proceso se produzca de forma adecuada deberán crearse las condiciones (tanto en actividades, experiencias y juegos como facilitando los materiales idóneos) para que el niño repté, gatee, ande, corra, suba, baje, trepe, etc.; condiciones que deberán apoyarse en:

- 1- unas relaciones de apego con adultos que le sirvan de referencia así como otras relaciones interpersonales también estables y satisfactorias;

- 2- el favorecimiento de iniciativas de exploración e investigación que pongan en juego su potencial motor ya que constituyen las primeras experiencias en las que puede valorar sus posibilidades; y
- 3- vivencias de seguridad y confianza que le permitan adquirir una imagen positiva de sí mismo, de su propia identidad sexual y social.

En este sentido la *práctica psicomotriz*, puesta en marcha por B. Aucouturier, desde el momento en que defiende la atención a la «...totalidad corporal como integradora de los valores psíquicos, afectivos y motrices en el desarrollo de la personalidad del niño...» (Arnaiz, 1994, 46) se presenta como el modelo de intervención educativa idóneo para permitir que el niño, respetado en su globalidad, plácida y satisfactoriamente acceda a este conocimiento.

Esta globalidad, unión de estructura somática, emocional y cognitiva que conforma la personalidad del niño y que se expresa cuando éste se mueve, actúa o juega espontáneamente es a lo que se denomina *expresividad motriz*. En ella el niño manifiesta toda su afectividad, sus deseos, sus miedos pero también sus posibilidades de comunicarse y decirse al otro. Este concepto "debe comprenderse como la forma de ser y de estar, original y privilegiada, del niño en el mundo" (Aucouturier, 1985, 22). En esta forma de relacionarse consigo mismo y con el medio reivindica una no disociación entre lo psíquico y lo motor tan difícil de encontrar en las diferentes prácticas corporales que hoy día se realizan en los ámbitos escolares y sanitarios y en la que, básicamente, descubrimos tres componentes:

- 1- el aspecto neuromotor, que proporciona información sobre las posibilidades de movimiento que tiene nuestro cuerpo (en relación con nosotros mismos y también respecto a todo y todos los que hay a nuestro alrededor;
- 2- el aspecto afectivo, que ayuda a comprender el estado emocional en que se encuentra el niño; y
- 3- el aspecto cognitivo, que indica la capacidad del niño para captar el mundo que le rodea desde parámetros cognitivos: conocimiento de los conceptos básicos de forma, tamaño, color, espacio, tiempo, etc.

La práctica psicomotriz como propuesta de trabajo que respeta la unidad motriz, afectiva y cognitiva del niño y desarrolla su expresividad psicomotriz, se propone como objetivos:

- a) El acceso del niño a la comunicación, considerada ésta como la capacidad de acoger y responder a la demanda más profunda del niño. Supone una extraordinaria y original escucha que nos compromete como adultos en una peculiar dinámica de cambio.
- b) El favorecimiento de la creación: producción gestual, verbal, gráfica, etc. que va destinada a actuar sobre todo lo que le rodea con la intención de «decirse» al otro. Este proceso lo recorre esencialmente a través del juego. Permitiéndole imitar la realidad, mostrarnos cómo la ha captado y qué aporta él.
- c) La formación de un pensamiento operativo. Experimentado con su cuerpo, con los objetos, con el espacio, con el tiempo, etc., podrá extraer los parámetros cognitivos que se deducen de todo ello: rigidez, longitud, materia, volumen, peso, color, etc., siempre a partir de un distanciamiento sensoriomotriz y emocional de ese espacio y de esos objetos.

Las estrategias que hemos inventariado a partir del discurso de los docentes forman parte, en su mayoría, de los elementos que fundamentan el marco metodológico de acción de la práctica

psicomotriz. Partir de los deseos y necesidades personales y evolutivas de cada niño; respetar e incentivar su propia iniciativa; atender a sus demandas; saber escuchar lo que nos dice y lo que no nos cuenta, etc., son indicadores que forman parte del sistema de actitudes que debe poseer el psicomotricista que accede al trabajo directo con niños. Buscar lo que más pueda interesar al niño a partir de la experimentación lúdica y gratificante; aprovechar cada una de las ocasiones que diariamente se nos brindan; partir de lo que ya conoce e ir de lo sencillo a lo más arriesgado y siempre a partir de juegos y actividades en las que el niño se sienta valorado, seguro y confiado son los principios que articulan la técnica de acción que permiten al niño el acceso al placer sensoriomotor y el desarrollo del registro simbólico.

La conjunción de datos exteroceptivos (visuales y auditivos preferentemente) y propioceptivos (táctiles y cinestésicos) permiten al niño ir organizando su cuerpo y también el mundo que le rodea. Dada la unidad en esta etapa entre motricidad e inteligencia, entre acción y pensamiento, toda intervención que se haga en este período ha de aunar el proceso madurativo propio del individuo junto a unos adecuados estímulos (de origen cinestésico, laberíntico-vestibular y postural) que induzcan al movimiento y proporcionen un deseo de explorar e investigar todo aquello que le rodea. La acción que resulta se repetirá y dará lugar a la creación de esquemas y con ello a la formación de imágenes mentales tan útiles en el acceso a la simbolización y al lenguaje.

5.1. Programa de Intervención Psicomotriz (0-3 años)

Es esta la etapa denominada de *las sensaciones* y comprende los tres primeros años. La intervención motriz debe partir del ofrecimiento al niño del mayor número de estímulos y sensaciones relativas a su propio cuerpo así como al mundo externo. Será fundamental favorecer:

- a) procesos de equilibración (información propioceptiva y vestibular que le permitirá adquirir un adecuado equilibrio corporal);
- b) experiencias de desplazamiento con y sin apoyo en objetos, que se automatizarán a partir de su repetición;
- c) cambios posturales que le facilitan un adecuado conocimiento de sus posibilidades y autonomía en los desplazamientos y el inicio del control motor que permite la anticipación del movimiento y la inhibición motora; y
- d) la apertura a un espacio exterior y a la relación con los otros a través de intercambios tónico-emocionales.

A tenor de lo dicho hasta ahora se propone un programa de acción que atienda a las primeras edades y en el que podemos actuar a diferentes niveles:

Desde el punto de vista *psicomotor* los objetivos se orientan hacia la activación de la función tónica (fortalecimiento del control de la cabeza, la musculatura de la espalda, abdomen y de los miembros superiores e inferiores), el control postural elemental (arrastre, sedestación y gateo) así como el de propuestas posturales más complejas (desplazamientos, saltos), la coordinación óculo manual y el acceso al lenguaje como código elemental de comunicación.

El aspecto más innovador hace referencia al modo en que se aborda al niño desde la globalidad, permitiendo que su personalidad se exprese, sin olvidar que deberá alcanzar un dominio lógico conceptual, por tanto se hará especial hincapié en:

- a) la adquisición de la marcha y de otros patrones posturales: gateo, saltos... que le permiten el acceso al descubrimiento del espacio y el acercamiento a los objetos y a las personas;

- b) la coordinación entre la visión y el movimiento de prehensión, que tiene un especial papel en el desarrollo de la percepción, la habilidad manual y las futuras habilidades de lectura y escritura;
- c) el desarrollo del lenguaje que contribuye, como código privilegiado de comunicación, a la localización e identificación de los objetos;
- d) la imitación, que le permite distinguir su propio yo y la función simbólica que le hace posible representar un objeto por medio de otro; y
- e) la representación, en la que el símbolo y el signo se convierten en elementos de significación para el niño.

Estas actividades se realizarán con materiales idóneos a la edad de los sujetos con los que trabajemos: colchoneta, objetos blandos con sonidos y colores llamativos, pañuelos, telas, móviles, objetos para colgar, cojines de gomaespuma de gran densidad y diferentes formas y tamaños –sobre los que podrá caer, rodar y construir–, balones blandos, sonajeros, peluches, etc., y se irán adaptando a las necesidades madurativas de los niños.

En un nivel *afectivo* se plantea un conocimiento y superación de los conflictos que acompañan al niño en el proceso particular de crecer. Tras una primera etapa en la que el niño necesita de la presencia continuada del adulto surge un período de ambivalencia en el que, por un lado se presenta una gran afirmación que se manifiesta en las relaciones diferenciales que establece con el medio y con los otros y que le lleva a oponerse al adulto; por otro se observa una interiorización de normas y reglas sociales que le acercan con pleno derecho a la tarea de crecer y le evita sentirse rechazado.

En este sentido se estará especialmente atento a la forma que tiene el niño de incorporar e incorporarse al mundo que le rodea, a la expresión de sus deseos, sus necesidades, sus dificultades, sus intereses, así como a la manera en que resuelve sus conflictos internos. Observaremos qué lugar ocupa en la sala, los materiales que selecciona, cómo es su relación con los coetáneos, con el adulto, etc.

En un nivel *cognitivo* este período se caracteriza por el desarrollo del pensamiento simbólico y preconceptual. El niño utiliza su cuerpo para orientarse en el espacio y se rige por coordenadas elementales: arriba-abajo, delante-detrás, derecha-izquierda. Ha de aparecer la función simbólica (y lo hará a partir de los dos años) pero para ello los esquemas de acción deben estar interiorizados y dar lugar a las representaciones. Con esta función se garantiza la evolución del pensamiento e indica la capacidad de reemplazar por símbolos lo que no está presente. Hay que destacar que las imágenes mentales nacen de la actividad sensoriomotriz que surge en los dos primeros años y que de un buen desarrollo de estos procesos dependerá el logro de operaciones que posteriormente constituirán la base de la lectura, la escritura y el razonamiento matemático.

El itinerario de juego que se propone a los niños vendrá dado por:

- 1- *Juegos de seguridad profunda*. Así denominados porque intentan, como su nombre indica, ofrecer seguridad al niño y están muy ligados al actuar del adulto. Entre estos juegos encontramos los *tónico-emocionales*, basados en juegos de caída libre y demás juegos globales en los que el niño, con diferentes matices, experimenta un auténtico diálogo con el adulto a través del contacto: cogerse, agarrarse, balancearse, etc. Juegos que, por otra parte, tienen un fuerte contenido emocional y preceden siempre a los sensoriomotores ya que la dimensión expresiva del niño no está adquirida todavía, no se ha separado del adulto ni ha llegado a investir el espacio. También en

este grupo encontramos los juegos *presimbólicos* en los que el niño aún no es capaz de construir imaginariamente con una intencionalidad sino que aprovecha aquello que encuentra por la sala para expresarse.

- 2- *Juegos sensoriomotores*. Estos juegos permiten que el niño viva el placer por el movimiento en todos los planos: horizontal (correr, gatear, andar...); inclinado (toboganes y rampas); vertical (espalderas, escaleras...). Se realizan en un espacio preparado para ello en el que el niño se siente seguro y no puede sufrir daño. Este tipo de juegos le ayudarán no sólo a potenciar su desarrollo físico, la coordinación de movimientos o el equilibrio, sino que también le van a servir para comprender y manejar mejor la realidad, para aceptarse a sí mismo, su cuerpo, sus posibilidades de movimiento y para independizarse, lo que le hará avanzar en su desarrollo afectivo y cognitivo.
- 3- *Juegos simbólicos*. La función de este tipo de juegos es dominar la realidad y transformarla por medio de lo imaginario y sus emociones y restituir la realidad transformada por estas imágenes internas. A través de objetos reales (cajas de cartón, muñecos, cojines, bloques de gomaespuma, telas, peluches...) el niño proyecta toda su realidad inmediata. El uso y significado que dé a este material nos ayudará a comprenderlo. Es un juego más tardío y como tal no aparecerá hasta el final del segundo año.
- 4- *Juegos de representación o cognitivos*. Una vez que el niño ha experimentado el placer por el movimiento y ha podido expresar y revivir su vida afectiva desdramatizándola en un lugar de juego, el niño podrá centrarse en actividades más relacionadas con el desarrollo de su capacidad intelectual. El material que predomina en este espacio es la pizarra, la plastilina, el lápiz y el papel, las construcciones de madera, los cuentos, los puzzles, etc. En este tipo de juegos se da mucha importancia al lenguaje. Éste hace referencia a los tamaños, las formas, los colores, etc., y lo utilizamos también para que el niño se distancie de las situaciones vividas en los dos espacios anteriores. Favorecer la distanciación es permitir al niño ser responsable.

A este tipo de juegos llegan con dificultad los niños muy pequeños (y los que llegan lo hacen con juegos de construcción muy simples y repetitivos) o con necesidades especiales.

En definitiva este programa de práctica psicomotriz necesita de unos recursos materiales, espaciales y personales específicos y requiere un sistema de actitudes por parte del psicomotricista que le permita una manera de actuar y entender al niño «...en el contexto de su personalidad y saber usar con eficacia un sistema de intervención que dé respuesta a las necesidades de los niños, respetando su globalidad...» (Arnaiz, 1994: 52).

BIBLIOGRAFIA:

- Ajuriaguerra, J. de (1977). *Manual de Psiquiatría Infantil*. Barcelona: Toray-Masson.
- Arnaiz, P. (1988). *Fundamentación de la práctica psicomotriz en B. Aucouturier*. Madrid: Seco-Olea.
- Arnaiz, P. (1994). *Deficiencias visuales y psicomotricidad: Teoría y práctica*. Madrid: ONCE.
- Arnaiz, P.; Lozano, J. (1992). "Esquema corporal: evaluación e intervención psicomotriz", *Anales de Pedagogía*, 10, 221-239.

- Aucouturier, B; Darrault, I; Empinet, J.L. (1985). *La práctica psicomotriz. Reeducción y terapia*. Madrid: Científico-Médica.
- Ballesteros, S. (1982). *El esquema corporal*. Madrid: TEA.
- B.O.E. (1990). *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo*. (BOE, 238 de 4 de Octubre).
- B.O.J.A. (1992). *Decreto 107/1992, de 9 de Junio*. (BOJA, 56 de 20 de Junio).
- B.O.J.A. (1993). *Orden de 16 de Marzo de 1993*. (BOJA, 47 de 6 de Mayo).
- Bayley, N. (1969). *BSID. Escalas Bayley de Desarrollo Infantil*. Nueva York: The Psychological Corporation. (Adaptación española 1977. Madrid: TEA).
- Brunet O.; Lezine I. (1977). *Escala para medir el desarrollo psicomotor de la primera infancia*. Madrid: PSICOMAT. (Distribuye MEPSA. Madrid).
- Clemente, R. A. (1991). "El desarrollo del conocimiento del sí mismo". En Clemente R. A. y otros: *Desarrollo socioemocional. Perspectivas evolutivas y preventivas*. Valencia: Promolibro.
- Cruz de la, M^a. V.; Mazaira, M^a C. (1995). *EPP. Escala de evaluación de la Psicomotricidad en preescolar*. Madrid: TEA.
- Ferrándiz, P. (1979). *Aprendizaje e imagen corporal: Análisis experimental en Psicología comparada*. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Complutense.
- Goodenouch, F. (1951). *Test de inteligencia infantil por medio de la figura humana*. Buenos Aires: Paidós.
- Huber, G.L. (1991). *AQUAD. Análisis de datos cualitativos con ordenadores*. Sevilla: Ed. Carlos Marcelo.
- Le Boulch, J. (1981). *La educación por el movimiento en edad escolar*. Buenos Aires: Paidós.
- Mairesse, A. M. (1992). "Imagen del cuerpo y espejo sonoro". En B. Golse y C. Bursztejn. *Pensar, hablar, representar: el emerger del lenguaje*. Barcelona: Masson.
- Macia, C. (1994). "La optimización de los aprendizajes psicomotrices en los proyectos educativos". *Psicomotricidad*, 47, 23-41.
- Mollá M^a T.; Zulueta I. (1980). *Método de Estimulación del Desarrollo Infantil de 0-2 años*. Madrid: PSICOMAT. (Distribuye MEPSA. Madrid).
- Morse, J. (1994). Designing Funded Qualitative Research. En Denzin y Lincoln. *Handbook of Qualitative Research*. California: Sage, Thousand Oaks.
- Murcia, R. (1990). "A propósito de la noción de esquema corporal. Reflexiones y perspectivas". *Psicomotricidad*, 36, 7-39.
- Piaget, J. (1990). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Barcelona: Crítica, 4^a ed.
- Bluma S.; Shearer M.; Frohman A, y Hilliard J. (1978). *Portage Guide*. Cesa 12, Box 564. Wisconsin 53901. EEUU.
- Prieto, M^a. D. (1983). "Concepto de "esquema corporal". Perspectivas teóricas. Implicaciones en la Psicología Escolar". *Anales de Pedagogía*, 1, 229-284.
- Spitz, R. A. (1969). *El primer año de la vida del niño*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Vayer, P. (1974). *El niño frente al mundo*. Barcelona: Científico-Médica.

Vayer, P. (1977). *El diálogo corporal*. Barcelona: Científico-Médica.

Wallon, H. (1976). *Los orígenes del carácter en el niño*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Wallon, H. (1979). *Del acto al pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Wallon, H. (1984). *La evolución psicológica del niño*. Barcelona: Crítica.

RESUMEN:

El concepto «conocimiento de sí mismo» resulta ambiguo y complejo pero es indiscutiblemente importante cuando se hace referencia a los primeros años de vida del niño. La LOGSE lo recoge como objetivo prioritario en la educación infantil y así lo expresa en el desarrollo de dicha ley para la Comunidad de Andalucía.

Partiendo de la globalidad que caracteriza este período educativo, se propone un modelo de intervención que, a partir de las experiencias de B. Aucouturier, atienda los aspectos sensorio-motores, afectivos y cognitivos y respete la personalidad de estos sujetos a la vez que se favorece el desarrollo de todas sus potencialidades.

PALABRAS CLAVE:

Práctica Psicomotriz, Conocimiento de sí mismo, Educación Infantil.

ABSTRACT:

The concept «knowledge of oneself» it can be ambiguous and with security complex but it is unquestionably important when we make reference to the first years of the child's life. The LOGSE picks it up as high-priority objective to get for the infantile education and this way is expressed in the development of this law for the Andalucía's Community.

Leaving of the globally that characterises the child's evolutionary period, intends an intervention model that picks up the experiences of B. Aucouturier, since is the only one that, from my point of view, he assists to the sensory-motive, affective and cognitive aspects and it respects the personality of these children at the same time that it favours the development of all their potentialities.

KEYWORDS:

Psychomotor practice, knowledge of oneself, infantile education.

DATOS DEL AUTOR:

Vicente Quirós Pérez es Pedagogo terapeuta y Psicomotricista. Trabaja desde hace más de 10 años como Asesor Técnico de Tratamiento en el área de Psicomotricidad en el Centro de Valoración y Orientación de la Junta de Andalucía, dependiente de la Consejería de Asuntos Sociales. Colabora con el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada donde ha presentado un trabajo de investigación sobre las «Estrategias del profesor de Educación Infantil para el desarrollo del conocimiento de sí mismo en el niño de 0-3 años». Colabora igualmente en el área docente de la Delegación de Asuntos Sociales de Granada en la formación del personal que realiza tareas educativas en los centros infantiles del Intituto Andaluz de Servicios Sociales. Ha publicado algunos artículos y otros documentos relacionados con la desadaptación escolar, la estimulación precoz, la intervención psicomotriz y las necesidades educativas especiales.



La práctica física y deportiva en el tratamiento y rehabilitación del toxicómano en el medio penitenciario

The physical and sport practice in the treatment and rehabilitation of the drug addict person in the penitentiary domain

Roberto Hernández Vicente, Francisco Javier Aledo Martínez-Illescas y Rogelio Martínez Abellán

INTRODUCCIÓN

El colectivo de profesionales dedicados al campo de la Pedagogía, la Educación Física y la Psicomotricidad no suele manifestar generalmente una preocupación específica por la problemática de las drogas, por considerarla ajena a sus funciones educativas.

La problemática de las drogas constituye hoy día un reto a la educación, como sistema de promoción humana y social, ya que el abuso de estas sustancias deteriora el desarrollo físico, psíquico, emocional y social de las personas que las consumen.

Existen estudios sobre poblaciones marginales y colectivos implicados en la inadaptación social y la delincuencia. Los estudios de Ortiz (1980), Vega y otros (1983) muestran que del mismo modo que aumenta el consumo de las diferentes drogas, disminuye la edad de inicio en el uso de las mismas, sobre todo en los ambientes marginales.

Sin embargo, según Vega (1989), la preocupación de la sociedad se centra más en los posibles efectos sobre el orden establecido, que en las implicaciones personales para el sujeto consumidor a partir de las carencias de todo tipo que sufre.

Varios aspectos que vamos a abordar en este artículo son: la importancia de la actividad física y deportiva en los programas de prevención, tratamiento y rehabilitación social de las personas drogodependientes, las perturbaciones que se producen en el esquema e imagen corporal del toxicómano cuando consume drogas y de qué forma pueden contribuir las prácticas corporales, físicas y deportivas en la reconstrucción del cuerpo.

1. LA EDUCACIÓN FÍSICA Y EL DEPORTE: PREVENCIÓN E INTERVENCIÓN ANTE LAS DROGODEPENDENCIAS

La actividad física y el deporte se han extendido a todas las capas sociales, en respuesta no sólo a su papel como factor de promoción y prevención de la salud, sino también debido a su

carácter de medio educativo-formativo, de ocio y disfrute del tiempo libre, de relación social, de inserción laboral y sobre todo, como medio de transmisión de valores.

Entre las funciones que se asignan a la actividad física, es de destacar su actual utilización como instrumento de atención a colectivos socialmente desfavorecidos. Entre estos, son de especial interés las experiencias realizadas en la prevención, tratamiento y reinserción de la población drogodependiente.

La Federación Internacional de Educación Física (FIEP), fundada en 1923, como el más antiguo organismo internacional que trata de la Educación Física, ha sido el palco principal del debate sobre la Educación Física en el mundo desde su fundación. La importancia de la FIEP en el ámbito internacional llevó a elaborar y publicar en 1970 el Manifiesto Mundial de la educación Física. Dicho manifiesto conceptualizó la Educación Física y abrió sus caminos mundialmente, después de ser traducido a todos los idiomas.

El año pasado vio la luz el manifiesto Mundial de la Educación Física-FIEP 2.000, en el cual se amplía el concepto de Educación Física, después de entenderla como derecho de todos y muestra cómo además de las interdependencias con la educación, es una Educación para la salud y para el ocio, a través de estilos de vida activos de las personas.

Así, el manifiesto Mundial de la Educación Física FIEP 2000, en su Artículo 7 recoge que: «La Educación Física, para que ejerza su función de Educación para la Salud y pueda actuar preventivamente en la reducción de enfermedades relacionadas con la obesidad, las enfermedades cardíacas, la hipertensión, algunas formas de cáncer y depresiones, contribuyendo para la calidad de vida de sus beneficiarios, debe desarrollar hábitos en las personas de práctica regular de actividades físicas».

En su Artículo 8 indica que: «La Educación Física deberá siempre constituirse de prácticas agradables para que pueda crear hábitos y actitudes favorables en las personas en cuanto al uso de las diversas formas de actividades físicas en el tiempo para el ocio».

En su Artículo 10 expone que: «La Educación para el Deporte, por el potencial humanístico y social que el fenómeno sociocultural deportivo representa, debe ser estimulada o promovida en todos los procesos de la Educación Física».

En su Artículo 11 manifiesta que: «El Deporte Educativo y el Deporte-Ocio o de Tiempo Libre deben ser considerados como contenidos de la Educación Física por la similitud de objetivos, medios y posibilidades de utilización a lo largo de la vida de las personas. El Deporte es reconocido como factor importante para la salud psico-física de la juventud, como un modo de integración social y se constituye además como medio de prevención contra ciertas influencias nocivas de la vida moderna, como el sedentarismo, el abuso de drogas, el alcoholismo y la violencia».

Y en su Artículo 17 defiende que: «La Educación Física al ser reconocida como medio eficaz de equilibrio y mejoría en diversas situaciones, cuando es ofrecida a personas con necesidades especiales, deberá ser cuidadosamente adaptada a las características de cada caso. Es fundamental la implementación de programas de Educación Física, deporte y recreación en instituciones que recuperen personas con dependencia de drogas y fármacos en general».

Tanto en el campo de la salud pública como en ámbito de las drogodependencias, la actividad física y deportiva puede utilizarse como un instrumento valioso de atención primaria, secundaria y terciaria.

1.1. Áreas de actuación de la Educación Física y el deporte en relación a las drogodependencias

1) Prevención

Debe entenderse como una propuesta de estilos de vida saludables, la promoción de actividades deportivas de ocio y tiempo libre y la formación de mediadores sociales que fomenten el desarrollo del deporte.

2) Tratamiento

La intervención de la Educación Física en el tratamiento puede concretarse mediante el diseño e implementación de toda una serie de programas coordinados con los programas terapéuticos de diferentes entidades o instituciones que abordan el problema de las drogas (comunidades terapéuticas, centros de día, instituciones penitenciarias...).

3) Reinserción

Conjuntamente con las actividades de tratamiento y como continuación del mismo, la Educación Física debe plantearse la realización de programas deportivos que continúen con la labor anteriormente citada, o bien que como actividad normalizadora e integradora, sirva de apoyo para aquellas personas que se encuentren en esta fase del proceso.

Entre los programas destinados a esta población, la Educación Física debe incluir la posibilidad de realizar programas de formación en tareas deportivas (monitores deportivos, árbitros, entrenadores...).

4) Formación

Otro de los objetivos principales de la Educación Física es la formación de profesionales, principalmente monitores deportivos y mediadores capacitados para trabajar en estos ámbitos y desarrollar este tipo de programas.

Se debe dar prioridad a la realización de programas de formación sobre drogodependencias y marginación, dirigidos a monitores deportivos, para capacitarles para el desarrollo de su actividad en espacios carentes de equipamientos sociales, donde las condiciones de marginación y conflictividad social son manifiestas y con una población con problemas relacionados con la falta de motivación o la presencia de actitudes negativas hacia la realización de actividades normalizadas y desarrolladas en equipo.

Igualmente, debe pretender el desarrollo de programas de formación relacionados con el deporte, dirigidos a profesionales de la salud y la intervención social, para lograr la comprensión, por parte de estos profesionales, de la importancia que adquiere la práctica deportiva en la normalización social de los colectivos marginados.

1. 2. Objetivos de los programas de actividad físico-deportiva en la rehabilitación de drogodependientes

Según Martínez (1996), las investigaciones realizadas en el campo de la actividad física en personas drogodependientes no han sido siempre suficientemente rigurosas ni concluyentes.

En la mayoría de las ocasiones, los estudios realizados por García (1986), Guiñales (1991), Valverde (1994), Martínez y Valverde (1997), Pimentel y Giradolz (1998), se han preocupado solamente del nivel de condición física que presentan las personas con algún tipo de toxicomanía, haciendo muy pocas referencias a cómo intervenir desde la Educación Física y el deporte para ofrecer otras alternativas que eviten a los jóvenes hacerles caer en la toxicomanía.

Los tratamientos farmacológicos pueden aportar pequeñas mejorías, pero a la larga, aislados, resultan ineficaces. El tratamiento del drogodependiente requiere atender tanto los aspectos médico-sanitarios, como los aspectos psicosociales.

Hasta el momento, los mejores resultados se han obtenido de la conjunción de estas disciplinas, ya sea en programas libres de drogas (ambulatorios o residencias) o en programas con utilización de agonistas o antagonistas de las sustancias objeto de tratamiento. Debido al carácter multifactorial de la etiología de las drogodependencias, el abordaje más utilizado para el tratamiento consiste en la terapia farmacológica acompañada de soporte psicosocial.

Existen toda una serie de terapias complementarias que consisten generalmente en la realización de diferentes actividades y pueden contribuir a mejorar la eficacia de los tratamientos convencionales de la drogodependencias.

Tanto en el campo de la salud pública como en el ámbito de las drogodependencias, el ejercicio físico puede utilizarse como instrumento de atención primaria, secundaria y/o terciaria.

La práctica física y deportiva puede ser utilizada como terapia coadyuvante en el tratamiento que se aplica a las personas consumidoras de drogas, ya sea en la fase de desintoxicación o de deshabituación.

Su objetivo es colaborar en evitar o disminuir los síntomas asociados al síndrome de abstinencia, además de facilitar la disminución de la tensión muscular y la ansiedad, así como mejorar el ritmo de sueño y los hábitos alimenticios. Por ello, es frecuente que las unidades de desintoxicación hospitalaria cuenten en su equipo técnico con profesionales de la Educación Física y el deporte.

La deshabituación, sin embargo, está destinada a eliminar el hábito de consumir drogas y evitar posibles recaídas. El drogodependiente, durante esta fase aprende una serie de estrategias que facilitarán posteriormente el mantenimiento de la abstinencia. Se trata, pues de una fase con duración más larga que la desintoxicación. Es bastante frecuente que en este momento del proceso terapéutico, el drogodependiente manifieste un deterioro físico y psíquico, así como una desestructuración social, laboral, etc. A nivel psicológico suele presentar un elevado nivel de ansiedad, un estado de ánimo depresivo, apatía y baja autoestima. Dado su habitual impulsividad, también presenta dificultad para aprender de su propia experiencia, así como baja tolerancia a la frustración, además de presentar conductas de búsqueda de satisfacción inmediata. La práctica física y deportiva incide en la mayoría de estos síntomas, pudiendo incluso llegar a ocasionar una adicción positiva al ejercicio físico, útil para reemplazar la conducta adictiva a sustancias tóxicas.

La finalidad fundamental de estos programas es preparar al drogodependiente para su incorporación o reinserción social, potenciando el desarrollo integral de la persona.

Un programa de actividad física, incluido en el proyecto de intervención y tratamiento de drogodependientes tiene como objetivos:

1. La adquisición de hábitos y valores que contribuyan a mejorar su calidad de vida:
 - a) La mejora de la forma física.
 - b) El hábito de realizar ejercicio físico.
 - c) El conocimiento del propio cuerpo y el aprendizaje del autocuidado, mejorando el nivel de higiene y la alimentación.
 - d) El fomento de los valores de solidaridad, cooperación respeto, especialmente con actividades de equipo.

- e) El desarrollo de la responsabilidad individual y colectiva.
2. Favorecer su formación integral, contribuyendo a un correcto desarrollo orgánico y funcional, mediante:
 - a) El correcto desarrollo de las cualidades físicas básicas (resistencia, flexibilidad, velocidad y fuerza).
 - b) El aumento de las habilidades motrices y la eliminación de tensiones musculares.
3. Compensar y reducir las posibles consecuencias del sedentarismo y favorecer el equilibrio psíquico:
 - a) Contrarrestando la ansiedad, desarrollando la capacidad de autoexpresión y contribuyendo a la superación personal.
 - b) Mejorando el nivel de autocontrol y reduciendo o eliminando conductas de agresividad.
 - c) Trabajando la relajación.
4. Conseguir una mejora de las relaciones del individuo con el entorno social.
5. Desarrollar la utilización de la actividad físico-deportiva en el tiempo libre de ocio.

Para desarrollar estos programas se han formado Equipos Multiprofesionales formados por Médicos, Psicólogos, Pedagogos, Diplomados en Trabajo Social, profesores de Educación Física, Monitores Ocupacionales, etc.

Debido a la existencia de distintos tipos de drogodependencias y diferentes perfiles médicos y psicosociales, podemos contar con una red de Centros con diferentes programas terapéuticos que pretenden complementarse entre sí adaptándose a las necesidades de esta población:

- Centros de tratamiento a nivel ambulatorio.
- Comunidades Terapéuticas.
- Unidades de desintoxicación hospitalaria.
- Centros de Día.
- Casas de apoyo a la integración social.
- Programas de prisiones.

La práctica regular de la actividad física produce numerosos efectos físicos y psicológicos que pueden desempeñar un papel preventivo y/o terapéutico con relación al consumo de drogas, entre los que figuran los siguientes:

- Mayor incremento de la capacidad cardiorespiratoria y muscular, permitiendo así unas mejores condiciones para realizar con éxito las tareas de la vida cotidiana.
- Control del peso corporal y aumento de la autoestima.
- Aumento de las endorfinas y encefalinas, produciendo sensación de bienestar que ayuda a hacer frente al estrés.
- Mejora de la salud general y menor incidencia de enfermedades.
- Ocupación del ocio; la actividad física y deportiva proporciona una alternativa variada y entretenida para ocupar el tiempo libre.

- Oportunidad para establecer relaciones de amistad: la participación en juegos y/o deportes de equipo propicia el hacer nuevos amigos, creando o fortaleciendo una red de apego o apoyo interpersonal.
- Ocasión para la adquisición y puesta en práctica de habilidades de autocontrol.

2. LA RECONSTRUCCIÓN Y REAPROPIACIÓN DEL CUERPO EN EL TOXICÓMANO

El esquema corporal puede definirse como la organización y representación que la persona tiene de su propio cuerpo en cuanto a su movimiento, los segmentos corporales y a la posibilidad de ocupación de su cuerpo en el espacio.

El concepto de imagen corporal incluye distintos términos: las percepciones individuales de las dimensiones, la forma y los componentes del cuerpo; las capacidades para el movimiento que el sujeto advierte en su cuerpo y las interacciones de éste con su ambiente, las relaciones entre la estructura corporal y/o las concepciones de esa persona sobre la aceptabilidad de su cuerpo, de sus sentimientos, percepciones y autoconcepto total.

El esquema y la imagen corporal, una vez formados pueden sufrir perturbaciones más o menos importantes. Las causas de estas perturbaciones pueden ser muy variadas:

- Pueden ser *neurológicas*, como golpes, tumores, deficiencias cardiovasculares, etc., que provocan lesiones en ciertas áreas del cerebro relacionadas con el esquema corporal.
- Pueden ser de *origen psicopatológico*, como las perturbaciones producidas en las enfermedades mentales: neurosis, esquizofrenias, etc.
- También pueden producirse perturbaciones del esquema corporal *mediante el consumo de drogas, o de forma experimental, con aislamiento de toda clase de estímulos exteriores*.

Generalmente el consumo de drogas modifica la percepción del esquema corporal. Productos como la mescalina, el LSD, el opio, la heroína..., producen alucinaciones sobre la forma del cuerpo, sobre su posición en el espacio, sobre sus movimientos.

En la despersonalización, a través medio de la intoxicación provocada por el consumo de diferentes sustancias, se produce una verdadera mezcla de perturbación de la conciencia corporal y de la conciencia abstracta, una alteración de la somatognosia (el conocimiento y representación que tenemos de nuestro cuerpo).

Se pueden producir varias alteraciones en este sentido, y según Hecaen y Ajuriaguerra (1952), muchos toxicómanos al expresar verbalmente sus estados, manifiestan la transformación corporal y la sensación de trastorno del espacio corporal tales como:

- Sentimiento de desintegración o deterioro del cuerpo: sentirse desmembrados, puestos pieza a pieza, presentando un cuadro cercano a las esquizofrenias.
- Pérdida de los límites corporales: no reconocimiento de la persona en su totalidad, en su forma y en sus límites.
- Perciben movimientos en sus miembros que no existen.
- Sensaciones de dislocación y división del cuerpo («mi cuerpo está lleno de dolor»; «soy una marioneta con las piezas sueltas»).
- Sensaciones de que sus miembros aumentan o tienen una percepción de su cuerpo como pequeño.

- Sensaciones de que su cuerpo es sucio.
- Sensaciones de elevación, de ligereza.
- Sensaciones de bloqueo en los orificios corporales.

Para Rincón y Sanz (1996), las prácticas corporales, físicas y deportivas de la población penitenciaria en general y más en concreto las realizadas por los toxicómanos detenidos, son un elemento estimado necesario por la propia institución y apreciado positivamente por las personas privadas de libertad.

Las tentativas de organizar y llevar a cabo diferentes prácticas corporales, físicas y deportivas en el ámbito carcelario ponen de manifiesto cómo a partir de la vivencia corporal se instaura la comunicación tanto con uno mismo, como con el otro.

Bergeret (1990) indica cómo a nivel individual, estas prácticas favorecen un mejor conocimiento de sí, del espacio: el paso del «no espacio» carcelario al espacio reencontrado, reinvestido en una puesta en escena de los límites del cuerpo.

El toxicómano parece haber perdido una cierta relación con su cuerpo. Esto se traduce por una ausencia de higiene corporal, una distanciamiento de las percepciones y sensaciones. El cuerpo parece ser percibido solamente cuando se manifiestan la falta y el dolor somático inherente.

Muchos toxicómanos en el momento de su detención y encarcelamiento presentan numerosos signos de deterioro físico: dientes muy estropeados, suciedad, delgadez extrema debida a un aporte alimenticio inadecuado, dificultades para desplazarse y para controlar sus movimientos; además, la ausencia de sueño (inversión de los ritmos nictamerales) acentúa el estado de fatiga física.

De cara a un cuerpo que no existe, de una falta de preocupación por su aspecto exterior, de una falta de comunicación y de la «anestesia» de las vivencias corporales y de la realidad, se debe contemplar desde el punto de vista profesional en nuestra intervención, una reorganización del cuidado corporal, la vuelta a las reglas elementales de higiene, de vida, la inserción social en un grupo y una reapropiación del cuerpo.

¿Las prácticas corporales, físicas y deportivas pueden volver a dar sentido a los rituales higiénicos, a una readaptación del cuerpo, a pasar del «no cuerpo» al cuerpo vivido, al cuerpo que vuelve a sentir, a una reinscripción en las normas de salud, en la realidad?. ¿Todas las prácticas corporales, físicas y deportivas pueden contribuir a esta rehabilitación corporal?.

Con la implementación de toda una serie de prácticas corporales, físicas y deportivas se trata además de:

- Incentivar la aparición, incremento o mantenimiento de pautas de conductas alternativas al consumo de drogas, aumentando el repertorio de los toxicómanos en otras áreas.
- Incentivar la aparición, incremento o mantenimiento de hábitos de autocuidado, de especial relevancia en la aparición de problemas de índole médica ligados al consumo de drogas.

2.1. La reconstrucción del espacio corporal

Uno de los rasgos característicos desde el punto de vista psicoanalítico de la personalidad del sujeto toxicómano es la impulsividad. El enfermo toxicómano no puede soportar un fenómeno de tensión y actúa como un niño, siguiendo únicamente el principio del placer, buscando liberarse inmediatamente de la tensión. El sujeto toxicómano habría madurado hasta el punto de

poder coordinar sus movimientos con un fin preciso, pero no habría adquirido la capacidad de esperar, no puede soportar la tensión, la angustia o el displacer. Así, actúa siempre según la perspectiva infantil que vive toda tensión como un trauma peligroso. Por eso sus actos tienen un fin negativo: el hacer cesar la tensión que siente con la misma urgencia con que el bebé quiere hacer cesar una sensación de hambre que amenaza su existencia. Según Fenichel (1986), el toxicómano queda fijado en su desarrollo a etapas arcaicas que se manifiestan de la siguiente forma:

Una fijación erótica oral y cutánea que viene determinada por factores constitucionales y experiencias vividas, además de una orientación narcisista y de una gran tendencia a la pasividad. Dicho de otro modo, boca y piel serían las zonas erógenas por las que buscaría satisfacción, la satisfacción proporcionada por la droga, que introducida por estas vías fundamentalmente, significaría el alimento que da calor, protección, alivio y seguridad. Estableciéndose así una coincidencia entre las significaciones eróticas y la narcisista de autofirmación. El sujeto actuaría como si estuviera en aquella fase infantil en la que todo el interés del niño se centra en la comida que calma la tensión del hambre y en la que hay una gran dependencia frente a los suministradores externos. Las demás persona son vividas únicamente como proveedores de suministros.

Esto nos permite comprender también la perturbación del comportamiento social de los toxicómanos. Sus relaciones con los demás están perturbadas, no por el efecto puro de la droga, sino por la ausencia de la relación personal que sirve para probar la propia existencia. Al toxicómano, por su fijación y regresión al estadio oral, no le interesan verdaderamente los demás, no se identifica con ellos, sino que busca gratificarse a través de ellos, es decir, los emplea. Esto hace que cuando el toxicómano, preocupado por su disarmonía interior, busca, para llenar su vacío, una relación con un objeto-persona significativo, en realidad lo que está buscando es alguien o algo capaz de ser una parte de sí mismo, experiencia que intenta por medio de la droga. Cuando el sujeto pretende interrumpir químicamente la sensación de dolor o frustración iniciales, se produce una sensación de bienestar o exaltación, que al terminarse hace más intolerable aún el primitivo dolor o frustración, por lo que necesita una nueva ingestión de droga, con lo que va perdiendo todo interés por el mundo ajeno a ésta. Ello también explicaría el aumento de la dosis, que además de razones fisiológicas, tendría unas razones psicológicas, ya que los adictos, si se van dando cuenta de su progresiva desintegración mental, la perciben como un peligro contra el que no saben luchar más que con la droga nuevamente, creando un círculo vicioso.

Por otra parte, el cuerpo del toxicómano apenas es objeto de cuidados. Las sensaciones corporales han sido intensificadas por la falta y anestesiadas por la toma de sustancias. La relación corporal a nivel de sus percepciones cinestésicas y propioceptivas están también perturbadas. Las actividades físicas y deportivas para el toxicómano tienen por objetivo rehacer, reconstruir el cuerpo, favorecer la reapropiación de un cuerpo perdido, ayudar a reencontrar una imagen corporal que se había escindido, encontrar también el espacio del esquema corporal, así como una cierta relación con los objetos y con los otros. El toxicómano evoca el tratamiento de drogodependencia, de desintoxicación, la cura, como un momento donde el cuerpo vuelve a sentir de forma extremadamente dolorosa. Las manifestaciones psicósomáticas señalan una angustia importante en las que las manifestaciones agresivas y autodestructivas son bastante frecuentes. En este sentido, se puede afirmar que la relajación representa una de las actividades que privilegia más la relación con un cuerpo íntimo, con las sensaciones corporales.

2. 2. Relajación y sensaciones corporales

La práctica de las técnicas de relajación es sumamente importante ya que muchos toxicómanos detenidos suelen presentar mayor tensión y rigidez muscular que otros detenidos de edad

similar que no son toxicómanos. La relajación presenta la paradoja de ser clasificada como una actividad donde la emoción y el espacio serían nulos y sin embargo también es considerada como un momento y un lugar donde las sensaciones internas se perciben más intensamente. La práctica de la relajación favorece en el toxicómano «los hallazgos con su cuerpo», el redescubrimiento de la intimidad, del funcionamiento biológico de un cuerpo que las perturbaciones psíquicas por la ingesta de sustancias habían ocultado.

Así, por ejemplo, el Entrenamiento Autógeno de Schultz, el Taichi y diversos ejercicios de yoga pueden permitir tomar conciencia progresivamente de los diferentes tipos de sensaciones corporales con un cierto dominio del gesto en su conducción, su comprensión y sentido, el placer de volver a sentir la relajación, la pérdida del estrés.

La relajación permite un reconocimiento de su cuerpo. Con frecuencia, los ejercicios exigen una representación de la localización anatómica que indica un cierto conocimiento y precisión por parte de los practicantes. La representación anatómica y biomecánica está asociada a una regularización de los procesos de equilibrio, a una gestión de los movimientos y percepciones. El cuerpo es percibido a su vez en su intimidad biomuscular y en su globalidad. Para el toxicómano no es fácil; es necesario disociar esfuerzo y dolor. El solo hecho de aceptar realizar adoptar una posición, una actividad o ejercicio teniendo incluso la sensación de dolor, representa un esfuerzo físico y mental considerable.

La inducción a la calma tanto en el entorno inmediato como en sí mismo, representa igualmente un elemento importante de regulación de la persona, de dominio y redescubrimiento de la relación con el mundo.

2. 3. Actividad física y renacimiento

Fenichel (1986, 132) pone en evidencia que «el toxicómano se encuentra siempre en una perspectiva infantil que vive toda tensión como eminentemente peligrosa; también sus acciones son dirigidas hacia una intención, un fin negativo, aquél de hacer cesar la tensión que vuelve a sentir».

Esto se constata cuando en las primeras sesiones se propone a los toxicómanos la participación y realización de algún tipo de actividad física. La respuesta frecuente suele ser: «Hazlo tú primero». Sin embargo, tras realizar la demostración siguen expresando toda una serie de defensas tales como: «Es fácil para ti, es tu trabajo»; «no lo conseguiré nunca»; «soy demasiado inútil», etc. Es importante hablarles de nuestras propias dificultades para realizar las actividades e insistir sobre el placer experimentado en el intento y al alcanzar el movimiento, la postura...

Para Dolivet (1991), la conquista de sí y del mundo está llena de riesgos. El riesgo representa un desequilibrio esencial si se quiere progresar. A través de la toma de riesgos, el toxicómano dota de un sentido a sus actos y por ello mismo rechaza que no importa qué puede producir, no importa a quién ni en qué momento... Buscan cerrar la herida (a pesar de que puede reabrirse), a fin de encontrar una confianza en sí mismos, que les va a permitir cambiar y contemplar un proyecto de futuro. De esta forma, el riesgo llega a ser «un riesgo compartido» con los otros miembros del grupo, pero también un riesgo aceptado porque viene de una confianza que se establece con los profesionales que proponen y enseñan estas prácticas corporales, físicas y deportivas. Para Jeammet (1992), esta toma de riesgo debe ser guiada. El peligro en estas personas reside frecuentemente en la búsqueda de la herida, del dolor; como si volvieran a buscar las sensaciones dolorosas que experimentaron antes en los períodos de falta; una actitud de búsqueda de los límites físicos.

La gimnasia es una actividad física que permite el redescubrimiento de sensaciones cinestésicas y propioceptivas intensas. Según Fenichel (1986), la realización de movimientos corporales, de posturas, puede volver a dar al Yo una nueva inscripción en la libido, llevar a un estado narcisista de un cuerpo capaz de un rendimiento, fuente de satisfacción y de gozo auto-erótico, al placer de ser mirado y percibido como capaz de actuar y a la vez estético. Habría un lugar sensual muy fuerte que se constituiría entre el gesto motor logrado por el cuerpo real, biológico y el cuerpo subjetivo, investido en el acto motor.

Es necesario con frecuencia ayudar a dejar atrás un sentimiento de «dismorfofobia.» (temor a ser deforme). Ajuriaguerra (1977) propone el término de «dismorfostenia», es decir, sentimiento de deformidad que se manifiesta especialmente en relación al peso, talla, proporciones del cuerpo y sobre todo, aspectos del rostro. El toxicómano desprecia con frecuencia todo o parte de su cuerpo no estético, incapaz de actuar, de alcanzar un rendimiento, fuente de numerosos dolores, el cuerpo es negativizado.

Los detenidos en general y los toxicómanos esperan mucho de estas sesiones, tanto sobre el plano de reconstrucción del cuerpo, como sobre el plano de ese espacio cerrado que es el medio penitenciario.

2.4. El reencuentro con el otro

La privación de libertad en el medio penitenciario acentúa los mecanismos de repliegue sobre sí mismo, de pérdida de la comunicación, es decir, una cierta ausencia de los comportamientos sociales. Algunos toxicómanos pasan la mayor parte del tiempo en protegerse de otros presos; son constantemente amenazados y tratan de disminuir la posible agresión e intrusión.

A lo largo de las sesiones, cuando se llevan a cabo las diferentes prácticas corporales, físicas y deportivas, es importante poner acento y posibilitar la relación con el otro. Para Olievenstein (1983) es difícil para el toxicómano situarse socialmente y relacionarse con otras identidades cuando la suya no está definida. Mediante ejercicios de Educación Física, actividades de Psicomotricidad, en parejas y en grupos, a través de la práctica de juegos colectivos, deben propiciarse momentos donde el toxicómano tiene que correr el riesgo de tocar al otro y de ser tocado, permitiendo una reconstrucción de la proxemia, volviendo a dar sentido al cuerpo como objeto de relación con el mundo y con el otro, ocupando una posición independiente y reconocida en la organización social del grupo. Esto, en ocasiones puede no ser fácil, ya que en el medio penitenciario, los contactos entre los detenidos vienen con frecuencia marcados por la violencia.

CONCLUSIONES

El toxicómano tiene con frecuencia negado su cuerpo; la falta de higiene, la desposesión de su cuerpo han originado una cierta escisión. En el medio penitenciario o bien en el exterior al seguir un programa de desintoxicación, se vuelve a dar lugar a la higiene corporal y a la posibilidad de que las prácticas corporales, físicas y deportivas representen un elemento susceptible de reencuentro, de volver a pensar en relación al cuerpo. Estas sesiones representan un momento privilegiado donde los toxicómanos detenidos son «personalizados», llamados e interpelados en tanto que personas, las cuales «escuchan, oyen vivir» el cuerpo, sus reacciones positivas o negativas, pero evitando el aislamiento, una actitud solitaria.

Provocación, agresión o repliegue sobre sí mismo, por parte de los toxicómanos constituyen fases en la respuesta a la realización de estas prácticas.

Las condiciones de habitabilidad, de higiene, de alimentación y en la mayoría de las ocasiones, la falta de actividad física no favorecen apenas el ocio y disfrute de la actividad corporal. A estas

dificultades se añaden la escasa sociabilidad y los problemas afectivos y relacionales de estas personas que experimentan dificultades para abrirse y confiarse a los demás.

Mediante la implementación de las prácticas corporales, físicas y deportivas aplicadas a los toxicómanos, los profesionales de la Psicomotricidad y de la Educación Física han de ser arquitectos de un cuerpo activo, capaz de actuar, capaz de rendimiento, estético y ser agentes de recorrido que aportan una mirada positiva sobre ellos mismos, para reinscribir el cuerpo, su persona, en un posible «mañana yo seré capaz de...».

Las prácticas corporales, físicas y deportivas representan un momento donde las personas detenidas y toxicómanas pueden reencontrar un anclaje y una dinámica corporal, origen de una conquista social y de una posible reinserción.

Ello exige e implica la actuación de un Equipo Multidisciplinar en el que los profesionales de la Pedagogía, la Psicomotricidad y la Educación Física junto con otros profesionales implicados en esta problemática trabajen unidos para intervenir siempre de forma adecuada y ofrecer una respuesta integral, eficaz ante las necesidades existentes de las personas toxicómanas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Ajuriaguerra, de J. (1977): *Manual de Psiquiatría Infantil*. Barcelona: Toray-Masson.
- Bergeret, J. (1990): *Les toxicomanes parmi les autres*. Paris: Odile Jacob.
- Bergés, J. (1982): Acquisition du schéma corporel chez l'enfant. *Med. Infant*, 6.
- Dolivet, P. (1991): Conduites à risque et adolescence. *Interventions n° 32*, 11-16.
- Fédération Internationales d'Éducation Physique (2000): *Manifiesto Mundial de la Educación Física FIEP 2.000*. Francia.
- Fenichel, A. (1986): Toxicomanes et pathologie du narcissisme et états-limites. *Textes rassemblés par J. Bergeret et W. Reid*. Paris. Dunot.Montreal. Presses Universitaires de Montréal.
- García, M. (1996): *La actividad física en la lucha por un objetivo final: rehacer jóvenes drogadictos y delincuentes*. Málaga: Unisport.
- Guiñales, P. (1991): Evaluación de la actividad deportiva en los programas de rehabilitación de alcoholismo y drogodependencias. *Revista de Investigación y Documentación sobre las Ciencias de la Educación Física*, 18, 64-74.
- Hecquen, H. y Ajuriaguerra, J. (1952): *Méconnaissances et hallucinations corporelles*. Paris: Masson et Cie.
- Jeammet, P. (1992): Violence et adolescence: conflit et communication. *Pratiques Corporelles*, 97, 32-41.
- Martínez, I. (1996): La Educación Física en el tratamiento de las toxicomanías. *Revista de la Asociación Proyecto Hombre*, 18, 13-15.
- Martínez, I. y Valverde, J. (1997): La actividad física deportiva: un instrumento educativo y terapéutico. *Revista de la Asociación Proyecto Hombre*, 22, 22-27.
- Olievenstein, C. (1983): *Destin de toxicomane*. Paris: Fayard.
- Ortiz, T. (1980): *Estudio psicosocial de la conducta antisocial infanto-juvenil*. Madrid: C.S.P.M.
- Pimentel, M. y Giradolz, M. (1998): Estudio de la condición física sobre las drogodependientes ingresados en comunidades terapéuticas en Galicia. *Comunicación presentada en el I Congreso de la Asociación Española de Ciencias del Deporte*. Cáceres.
- Rincón Moreno, S. y Sanz Valero, P. (1996): Programa de atención a drogodependientes en Instituciones Penitenciarias. *XXIII Jornadas Nacionales de Sociodrogalcohol; 1996, Marzo 28-30*. Oviedo: Soc. Cient. Española para estudio del Alcohol, Alcoholismo y Toxicomanías.

Valverde, J.M. (1994): La actividad física para sujetos toxicómanos en rehabilitación. *Revista Apuntes de Educación Física*, 38, 104-108.

Vega, A. (1989): Menores, delincuencia y drogas. *Rev. Esp. Drogodependencias*, 14 (4), 277-285.

Vega, A. y otros (1983): *Delincuencia y drogas*. Barcelona: Publicaciones Universidad.

RESUMEN:

Este artículo describe la importancia de las prácticas corporales, físicas y deportivas como prevención, tratamiento, rehabilitación, reinserción social de las personas toxicómanas, así como en la reconstrucción de su esquema e imagen corporal y en la formación de los profesionales que atienden a este sector de la población.

PALABRAS CLAVE:

Prácticas corporales, prácticas físicas, prácticas deportivas, esquema e imagen corporal, toxicómano, drogas.

ABSTRACT:

This article describes the importance of the corporal, physical and sport practices as prevention, treatment, rehabilitation, and drug addict persons's social integration, as well as in the reconstruction of its body scheme and corporal image and in the formation of the professionals that they assist to the population's sector.

KEYWORDS:

Body practices, physical practices, sportive practices, body scheme and body image, toxicomaniac, drugs.

DATOS DE LOS AUTORES:

Roberto Hernández Vicente es Diplomado en la Titulación de Maestro en Educación Física por la Universidad de Murcia (España), y además en su formación académica ha realizado un amplio número de cursos de Psicomotricidad y de Educación Física. En su trayectoria profesional ha trabajado durante varios años como Monitor de Atletismo en el C.P. Félix Rodríguez de la Fuente y en el C.P. Juan XXIII, en Murcia. Es autor, junto con Rogelio Martínez Abellán de varios artículos y comunicaciones.

Francisco Javier Aledo Martínez-Illescas es Diplomado en la titulación de Maestro en Educación Física por la Universidad de Murcia (España). Trabaja como entrenador de Natación en la Delegación Territorial de la O.N.C.E. (Organización Nacional de Ciegos Españoles) en Cartagena y como Director Técnico en el Club de Natación Cartagonova, en Cartagena. Actualmente realiza la Licenciatura en Educación Física en la UCAM (Universidad Católica de Murcia) y un Master en Actividades Acuáticas en la Universidad de Valencia.

Rogelio Martínez Abellán es Doctor en Pedagogía y Especialista Universitario en Práctica Psicomotriz Educativa por la Universidad de Murcia. A lo largo de su trayectoria profesional ha trabajado durante 10 años como Psicomotricista y actualmente es Profesor de Educación Especial (Departamento de Didáctica y Organización Escolar) en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia (España). Ha investigado y publicado sobre diferentes temas: la práctica psicomotriz, la educación especial (Síndrome de Down y deficiencia visual) y la intervención socioeducativa en el medio penitenciario.

Número 3

Agosto 2001



RESÚMENES / ABSTRACTS

La significación educativa del movimiento.

The educational significance of the movement.

AUTOR: José Luis Pastor Pradillo

RESUMEN: El cambio de valoración que lo corporal y el movimiento han experimentado como consecuencia de un complejo cúmulo de circunstancias de diverso orden, cultural, económico, ideológico, sociológico, etc., imponen una ineludible reflexión que desvele la ampliación que el significado de estos conceptos está adquiriendo en la sociedad occidental. Sólo cuando finalizando este proceso que, en cualquier caso debiera ser crítico, se podrá ubicar la Educación Física, de manera eficaz, dentro de un proyecto global y coherente. Aquí se pretende enunciar aquellos aspectos fundamentales desde los que ha de ser abordado el análisis epistemológico que describa una nueva comprensión del movimiento y, desde ella, su papel en el proyecto docente.

ABSTRACT: The change in valuation undergone by corporality and movement as a result of a complex series of cultural, economic, ideological and sociological circumstances, demands an inevitable reflection which reveals the extension that the meaning of these concepts is acquiring in western society. Only when this process –which therefore should be a critical process– is finalized may Physical Education effectively be situated within a global, coherent plan. It is intended here to put forward those fundamental aspects from which the epistemological analysis must be approached to describe a new understanding of movement and thus its role the teaching plan.

La organización tónica en el desarrollo de la persona.

The tonic organization in the persons's development

AUTORA: Núria Franc Batlle.

RESUMEN: El artículo repasa, en primer lugar, algunas ideas de Wallon relativas al papel del tono y las emociones en la construcción del psiquismo de la persona, el lugar del tono y las emociones como punto de encuentro entre lo biológico y lo psíquico a partir de la creación de relaciones interpersonales significativas que participan en la construcción de la persona y en su proceso de humanización. Conduciendo estas reflexiones al campo de la intervención psicomotriz se insiste en la importancia de diferenciar entre ellos los conceptos de interacción e interrelación considerando que el segundo es el que da cuenta de la multiplicidad de situaciones, encuentros y desencuentros entre el "uno" y el "otro" que tienen lugar en cualquier situación de relación entre personas.

ABSTRACT: The article reviews, in the first place, some ideas of Wallon relative to the role of the tone and the emotions in the construction of the person's psyche, the place of the tone and the emotions like meeting-point between the biological domain and the psychic domain starting from the creation of significant interpersonal relationships that

they participate in the person's construction and in its humanize process. Driving these reflections to the field of the psychomotor intervention is insisted in the importance of differing among the interaction and interrelation concepts considering that the second testifies the multiplicity of situations, encounters and conflicts that take place in any relationship situation among people.

Agresividad y violencia. Aportes de la Psicomotricidad para la niñez y la adolescencia en riesgo.

Aggressiveness and violence. Contribute of the psychomotor work for the childhood and the adolescence in risk

AUTOR: Miguel Sassano y Tuñón

RESUMEN: Era tradicional que los jóvenes se proyectaran para superar la situación de sus padres, aun si eran humildes, sus expectativas eran de estudio y de mejor integración con la sociedad. La generación de los últimos años no tiene ya esas certezas. Están ante un futuro en el cual el trabajo es incierto. Muchos jóvenes sienten que están viviendo en un mundo de engaño; reciben promesas que no se corresponden con la práctica. Es el fin del optimismo y, por lo tanto, aparece la vulnerabilidad.

El crecimiento económico de la década de los noventa no generó más puestos de trabajo, ni situaciones de bienestar para muchos sectores de la población. Estamos en un proceso inverso; se acabaron las promesas y lo grave es que no hay una utopía, no hay un mundo al cual aspirar y soñar. Todo se ve negro. Es el mundo del «no se puede».

La violencia es un tema instalado. No pasa un día sin que nos veamos desolados ante crecientes manifestaciones de agresiones gratuitas que nos ponen ante nuestros ojos todos los medios de comunicación social.

Es llamativo, sin embargo, que siempre se busque un culpable externo y nadie se sienta responsable de perpetuar y transmitir la violencia.

En este contexto el maltrato infantil se ha tornado en un camino frecuente y esta violencia ha dejado y deja profundas huellas en la constitución psíquica del niño.

El relato de algunas experiencias vividas en la vida de nuestro país y de acciones realizadas para operativizar y enmendar distintos efectos, nos han indicado un interesante camino sobre el cual ofrecemos testimonio.

El tratamiento de la agresividad y la violencia en las sesiones de Psicomotricidad, basadas en la comprensión simbólica que ellas traen, la creación de un clima de confianza y de seguridad generan un nuevo modo comunicacional. El análisis del lugar de la autoridad en la sala, la contención, la frustración y los límites en un marco de aceptación, congruencia, con disponibilidad corporal y empatía tónica nos hacen creer de nuevo en las viejas-nuevas utopías.

ABSTRACT: It was traditional that the youths were projected to overcome the situation of their parents, even if they were humble, their expectations were of study and of better integration with the society. The generation of the last years doesn't already have those certainties. They are before a future in which the work is uncertain. Many youths feel that they are living in a deceit world; they receive promises that don't belong together with the practice. It is the end of the optimism and, therefore, the vulnerability appears.

The economic growth of the decade of the ninety didn't generate more on of work, neither situations of well-being for the population's many sectors. We are in an inverse process; the promises finished and the serious thing is that there is not an utopia, there is not a

world to the one which to aspire and to dream. Everything is black. It is the world of the "one is not able to".

The violence is an installed topic. One day doesn't pass without we are impressed before growing manifestations of gratuitous aggressions that present us the social media.

It gets the attention, however that an external culprit is always looked for and nobody feels responsible for to perpetuate and to transmit the violence.

In this context the infantile abuse has become a frequent way and this violence has left and it leaves deep prints in the boy's psychic constitution.

The story of some experiences lived in the life of our country and of actions carried out for operatives and to amend different effects, they have indicated us an interesting road on which we offer testimony.

The treatment of the aggressiveness and the violence in the sessions of Psychomotor Therapy, based on the symbolic understanding that they bring, the creation of a climate of trust and of security they generate a new communicative way. The analysis of the place of the authority in the room, the contention, the frustration and the limits in a mark of acceptance, consistency, with corporal readiness and tonic empathy makes us believe again in the old and new utopias.

El rol del psicomotricista.

The psychomotricist role.

AUTORES: Josefina Sánchez Rodríguez y Miguel Llorca Llinares

RESUMEN: Partiendo de las aportaciones de diferentes autores y de nuestra propia experiencia, analizamos las características del rol de psicomotricista que concretamos en un guión de observación que nos ayude a analizar y reflexionar sobre la práctica.

ABSTRACT: From the different authors contributions and from our experience, we analyze the features to psychomotricist role which we specify in an observation summary that help us to analyze and think about practice.

Hacia el descubrimiento de sí mismo: propuesta de intervención psicomotriz en el período de 0-3 años

Toward the discovery of oneself: a proposal of psychomotor intervention in the 0-3 years period

AUTOR: Vicente Quirós Pérez

RESUMEN: El concepto "conocimiento de sí mismo" resulta ambiguo y complejo pero es indiscutiblemente importante cuando se hace referencia a los primeros años de vida del niño. La LOGSE lo recoge como objetivo prioritario en la educación infantil y así lo expresa en el desarrollo de dicha ley para la Comunidad de Andalucía.

Partiendo de la globalidad que caracteriza este período educativo, se propone un modelo de intervención que, a partir de las experiencias de B. Aucouturier, atienda los aspectos sensoriomotores, afectivos y cognitivos y respete la personalidad de estos sujetos a la vez que se favorece el desarrollo de todas sus potencialidades.

ABSTRACT: The concept "knowledge of oneself" it can be ambiguous and with security complex but it is unquestionably important when we make reference to the first years of the child's life. The LOGSE picks it up as high-priority objective to get for the infantile education and this way the expressed thing in the development that is made of this law for the Andalucía's Community.

Leaving of the globally that characterises the child's evolutionary period, intends an intervention model that picks up the experiences of B. Aucouturier, since is the only one that, from my point of view, he assists to the sensory-motive, affective and cognitive aspects and it respects the personality of these fellows at the same time that it favours the development of all its potentialities.

La práctica física y deportiva en el tratamiento y rehabilitación del toxicómano en el medio penitenciario.

The physical and sport practice in the treatment and rehabilitation of the drug addict person in the penitentiary domain

AUTORES: Roberto Hernández Vicente, Francisco Javier Aledo Martínez-Illescas y Rogelio Martínez Abellán

RESUMEN: Este artículo describe la importancia de las prácticas corporales, físicas y deportivas como prevención, tratamiento, rehabilitación, reinserción social de las personas toxicómanas, así como en la reconstrucción de su esquema e imagen corporal y en la formación de los profesionales que atienden a este sector de la población.

ABSTRACT: This article describes the importance of the corporal, physical and sport practices as prevention, treatment, rehabilitation, and drug addict persons's social integration, as well as in the reconstruction of its body scheme and corporal image and in the formation of the professionals that they assist to the population's sector.



NOVEDADES BIBLIOGRÁFICAS

VALLS, A. (comp.) (2001). *Desarrollo e intervención psicomotriz. I Congreso Estatal de Psicomotricidad*. Barcelona: FAPEE.

Esta publicación viene a recopilar diferentes experiencias referentes al trabajo psicomotor que se expusieron el 5, 6 y 7 de noviembre de 1999, en el marco del I Congreso Estatal de Psicomotricidad, organizado por la Federación de Asociaciones de Psicomotricistas del Estado Español, en Barcelona.

Trascendiendo el tiempo, se proyectan en este espacio escrito invitando a los lectores a una reflexión sobre la situación actual de la psicomotricidad.

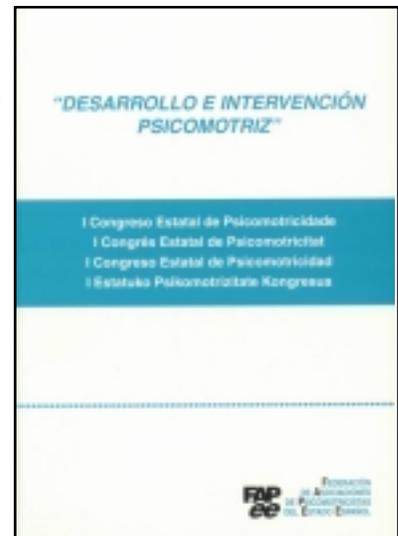
Con una cierta nostalgia recordamos aquel encuentro que acogió unos 350 profesionales del ámbito de la salud y de la educación en un espacio común. Un lugar en que tanto la escucha como el respeto de las diferencias posibilitó una suma de esfuerzos en varios aspectos: intentar definir y delimitar la intervención psicomotriz, investigar cuáles son los elementos clave que vertebran este trabajo, señalar los diferentes ámbitos de intervención, etc. Elementos todos ellos que convergen en un único punto, que esperemos no sea final: el reconocimiento de la figura profesional del psicomotricista. En este congreso se dio cuenta, asimismo, del grado de desconocimiento de esta disciplina y de la necesidad de darla a conocer.

El texto presenta las conferencias y las comunicaciones. Éstas se encuentran agrupadas en los diferentes bloques temáticos que articularon el evento:

- la psicomotricidad en el marco educativo y preventivo;
- psicomotricidad y curriculum;
- la psicomotricidad en el marco terapéutico;
- psicomotricidad con personas mayores;
- y la formación en psicomotricidad.

Dónde solicitar el libro:

Asociación Profesional de Psicomotricistas
Hotel d'Entitats. Pere Vergés 1, 6ª. Apdo. 22.
08020 - BARCELONA [España]
E-mail: app@worldonline.es



JUSTO, E. (2000). *Desarrollo Psicomotor en Educación Infantil. Bases para la intervención en psicomotricidad*. Almería: Publicaciones de la Universidad.

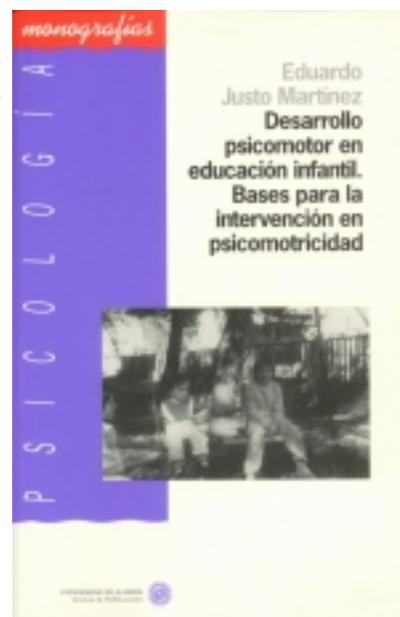
Generalmente se admite que durante los primeros años de la vida es cuando tiene lugar el desarrollo más rápido e importante del ser humano, y que es en este tiempo cuando las estimulaciones positivas que provienen del ambiente tienen una mayor influencia sobre este desarrollo.

La importancia, pues, de estos años viene reconocida por la valoración de la acción educativa que se realice en ellos, y en concreto la necesidad de una oportuna Educación Infantil. Esta educación abarca unos años esenciales en el desarrollo del niño y su función principal, como aparece claramente reflejada en la LOGSE (1990), es la de promover un adecuado progreso en la construcción de la personalidad, lo que significa un normal proceso de maduración, de desarrollo evolutivo y educativo. La transcendencia de esta educación reside en que su acción se lleva a cabo sobre un sistema nervioso en formación, un psiquismo en construcción y una personalidad en elaboración.

Por tratarse de la primera experiencia en cuanto a educación institucionalizada se refiere, ejerce, además, una fuerte influencia en la posterior adaptación escolar. Por eso, hay una cierta coincidencia en que la Educación Infantil es el período adecuado para generar los aprendizajes básicos, que no se refieren a los típicos de la escuela, sino aquellos que van a posibilitar más tarde la consecución de éstos. Se trata de desarrollar aquellos aspectos del niño que están vinculados a su proceso evolutivo, refiriéndose a las estructuras básicas del pensar, de los afectos, de la motricidad, de la comunicación, de la creatividad, etc.

Desde hace años se viene insistiendo en una intervención en esta etapa como el camino más eficaz para prevenir problemas de desarrollo. Esta intervención temprana, considerada como un intento programado de cambio que implica el curso del desarrollo, no sólo debe ser una estrategia preventiva sino también enriquecedora, pues de este modo, como señalan Baltes y Danish (1980), se introduce una dimensión en la intervención estrechamente vinculada con las orientaciones propuestas en los estudios evolutivos: la potenciación u optimización del desarrollo humano, cuya finalidad, como indica Rubio Herrera (1992), será la efectividad, entendiendo por tal que el ser humano es un organismo activo que necesita de una exploración del medio de un aprendizaje de conocimientos y de una adquisición de todo tipo de habilidades.

En este campo de la intervención temprana se encuentra la teoría psicomotriz, aportando nuevos medios educativos que se apoyan en la noción de unidad funcional. La intervención psicomotriz, considerada como uno de los métodos de acción psicoeducativa que más interés ha despertado en las últimas décadas, respeta la globalidad del niño, se basa en el movimiento y la vivencia del cuerpo, y por medio de la cual el niño adquiere conciencia de sí mismo y entra en relación con el mundo de los objetos y de los demás por lo que en la actualidad se plantea como una metodología psicoeducativa integral que favorece el desarrollo humano e interviene en el proceso educativo a través del trabajo corporal.



En este libro se pretende ofrecer un marco teórico que justifique una práctica psicomotriz coherente con los principios y objetivos que se establecen para la Educación Infantil. Con este propósito, el libro se estructura en siete capítulos.

El primer capítulo está dedicado a fundamentar la intervención psicomotriz históricamente y conceptualmente. En este sentido, en el capítulo se hace una breve referencia a la génesis de la Psicomotricidad, a las aportaciones que desde un principio se han realizado en este campo y que ya se consideran como clásicas, y se concluye con un análisis del concepto Psicomotricidad, intentando clarificar, en la medida de lo posible, dicho concepto.

La intervención psicomotriz educativa va especialmente dirigida al niño de Educación Infantil y, aunque su influencia se extiende sobre todos los componentes de la personalidad, van a ser los aspectos psicomotores los más sensibles a este tipo de intervención. Por tanto, en el segundo capítulo se hace un recorrido por el desarrollo psicomotor del niño de Educación Infantil, describiendo los principales componentes del sistema psicomotor humano sobre los que va a incidir la intervención psicomotriz.

El tercer capítulo está exclusivamente dedicado al esquema corporal pues, además de ser un elemento fundamental de la personalidad del niño, es el factor nuclear del sistema psicomotor humano, en torno al cual giran los demás componentes de este sistema.

En el cuarto capítulo se hace una revisión de las concepciones psicomotoras más importantes, haciendo especial hincapié en la Escuela Francesa de Psicomotricidad, por ser la que más influencia ha tenido en la práctica psicomotriz en España.

Por otra parte, la intervención psicomotriz educativa tiene que ser coherente con los planteamientos teóricos que se establecen en el Diseño Curricular Base de la Educación Infantil, pues, como se ha indicado anteriormente, el niño de esta etapa es el principal protagonista de este tipo de intervención. Por tanto, en el capítulo quinto se exponen los Objetivos Generales de la Educación Infantil, los Bloques de contenidos y los Principios metodológicos que establece el D.C.B., y se analiza cómo la Psicomotricidad responde plenamente a todos ellos. No obstante, hay que recordar que cada Comunidad Autónoma ha realizado adaptaciones de los documentos educativos originales a sus propias peculiaridades, por eso, al encontrarnos en la Comunidad Autónoma Andaluza, se ha procurado tener en cuenta las adaptaciones realizadas por la junta de Andalucía. En este capítulo, además, se describen los objetivos específicos que la Psicomotricidad plantea para la Educación Infantil.

El sexto capítulo pretende situar la intervención psicomotriz como una acción psicoeducativa integral que se nutre de las principales aportaciones psicológicas al ámbito educativo. Así mismo, se hace referencia a algunos elementos metodológicos que intervienen en la práctica psicomotriz.

En el último capítulo se ofrece, a modo orientativo, un programa de intervención psicomotriz compuesto de veinte sesiones, el cual se fundamenta en los contenidos teóricos desarrollados a lo largo de esta obra.

Dónde solicitar el libro:

UNIVERSIDAD DE ALMERIA. Servicio de Publicaciones
Ctra. Sacramento, s/n. 04071 LA CAÑADA (ALMERIA)
Teléfono +34 950015182. Fax: +34 950015459
E-mail: publicac@ual.es
Web: www.ual.es/Universidad/Publicaciones/

Grupo A.E.M.E.I. (2001). *Juegos para el desarrollo de las habilidades motrices en Educación Infantil*. Málaga: Aljibe.

El trabajo que aquí presentamos, pretende ser una aportación más para el desarrollo de la motricidad en edades tempranas.

Como bien sabemos, la etapa educativa infantil es una etapa característica por la importancia del desarrollo en todos los procesos madurativos del niño, desde los puramente motores a los afectivos, socializadores y cognitivos.

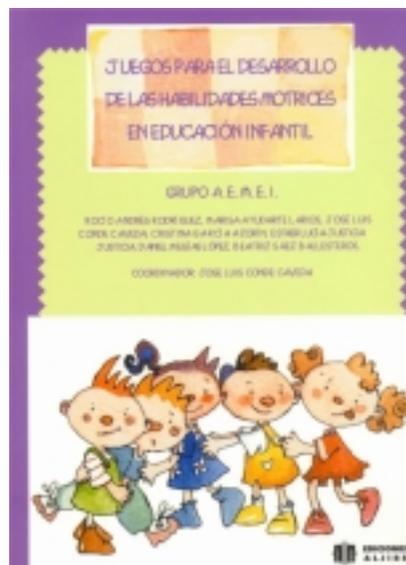
El planteamiento educativo de nuestra propuesta parte de la necesidad de trabajar los contenidos corporales desde los procesos madurativos de la persona. Así, desarrollaremos las habilidades motrices de los niños: tanto las referidas al conocimiento y dominio de su propio cuerpo, como son el Esquema Corporal, el Control y Ajuste Postural, la Respiración, la Relajación, etc., las relacionadas con la locomoción como son los Desplazamientos y los Saltos, las propias de la manipulación como son los Lanzamientos y las Recepciones, así como las referidas a los Giros, a las habilidades genéricas (Botes, Conducciones y Golpeos), a su progresiva conquista del medio (Espacialidad) y del tiempo (Temporalidad), y a la Coordinación.

En definitiva, nuestro propósito es ofrecer unas actividades de fácil aplicación para todos aquellos educadores cuyo fin sea conseguir una educación cada vez más integral del individuo, utilizando para ello propuestas lúdicas que comulguen con los intereses y motivaciones de los niños a los que van dirigidas.

Confrontando los objetivos generales de la Educación Infantil con el espíritu de la propuesta que presentamos, vemos que los Juegos para el Desarrollo de las Habilidades Motrices, ayudan a descubrir, conocer y controlar progresivamente el propio cuerpo, provocando que el niño actúe progresivamente de una manera más autónoma. Por otro lado, podemos apuntar que son un instrumento válido para observar y explorar el entorno inmediato, así como para representar y evocar aspectos diversos de la realidad vividos. También ayudan a utilizar el lenguaje de forma ajustada, y a enriquecer y diversificar las posibilidades expresivas del niño, así como a desarrollar su capacidad de socialización.

Como se puede observar, la propuesta presentada, se ajusta a los objetivos generales propuestos para la Educación Infantil.

En cuanto a los objetivos de la Educación Primaria vinculados con nuestra propuesta, y aunque nuestros juegos estén más relacionados con la Educación Infantil, observamos que muchos de ellos son también aplicables en los primeros ciclos de Primaria, máxime si el trabajo de la motricidad en las primeras etapas ha sido escaso. El desarrollo de las Habilidades Motrices en niños de los primeros ciclos de la Educación Primaria ayuda a conocer y apreciar el propio cuerpo y contribuir a su desarrollo, fomentando que actúe con autonomía así como facilitando la colaboración en la realización de actividades de grupo cuando se requieran. También podemos señalar, que estos juegos cumplen los requisitos de comunicación a través de distintos medios, desarrollando la creatividad y la capacidad de disfrute, ayudando a identificar, plantear y tratar de resolver interrogantes de manera creativa.



Como estamos comprobando, la mayoría de los objetivos de los diseños curriculares para la Educación Infantil y Primaria, se relacionan con las intenciones pedagógicas de nuestro trabajo.

En otro sentido, si atendemos a los principios metodológicos señalados por la legislación española para cada una de las etapas educativas, también encontramos múltiples conexiones entre el planteamiento de estos principios y los Juegos para el Desarrollo de las Habilidades Motrices.

Entre esos principios metodológicos para las etapas de Educación Infantil y Primaria, se establecen aquellos centrados en presentar actividades que atraigan el interés y que el niño pueda relacionar con sus experiencias anteriores. Por otro lado, se pretende que la actividad física y mental del niño, sea una de las fuentes principales de su aprendizaje y desarrollo, y que la actividad tenga un carácter constructivo, en la medida en que a través del juego, la acción y la experimentación, el niño descubra propiedades y relaciones que vayan construyendo sus conocimientos.

Si concebimos el aprendizaje como un proceso social y personal que cada individuo construye al relacionarse. Esta interacción social, nos remitirá a la idea de Educación entendida como proceso de comunicación. Esta visión comunicativa del proceso educativo, pone de manifiesto la conveniencia de contemplar un principio de acción metodológica capaz de crear ambientes que favorezcan la interacción de profesores y alumnos en la actividad del aula. Es imprescindible por lo tanto, destacar la importancia del juego, como la actividad propia de esta etapa, evitando la falsa dicotomía entre juego y trabajo escolar, debiendo entenderse la consideración de las distintas clases de contenidos establecidos en el Currículum, sin suponer en ningún caso que deban ser abordados de manera trasmisiva y verbalista, ni compartimentada. Convendría por tanto, una metodología, que partiendo de lo que los alumnos/as conozcan y piensen, fuese capaz de conectar con sus intereses y necesidades asegurando un nivel adecuado de motivación. Es por todo esto, que la perspectiva globalizadora sea la que se perfile como la más adecuada para que los aprendizajes de los niños y niñas, sean significativos, debiéndose intentar que el alumno sea el protagonista de sus aprendizajes.

Somos de la opinión que los Juegos para el Desarrollo de las Habilidades Motrices, comulgan plenamente con la perspectiva globalizadora, y por ende con los principios metodológicos de estas etapas, ya que son juego, acción, experimentación y representación estableciendo vínculos de interacción que obedecen a un proceso de comunicación de primer orden, gracias a la metodología activa, donde se fomenta la relación profesor-alumno, alumno-alumno, y que trasciende a aspectos de comunicación formal, ya que estos juegos al llevar implícitos un alto componente corporal enriquecen el tipo de comunicación, entrenando y mejorando el procesamiento de la información.

Como podemos apreciar, tanto los objetivos de cada una de las etapas, como sus principios metodológicos, apuntan hacia la creación y utilización de nuevas formas metodológicas que hagan al niño protagonista de sus aprendizajes, y que estén planteados en función de sus intereses y motivaciones.

Dónde solicitar el libro:

Ediciones Aljibe S.L.

Pavía 8. 29300 - ARCHIDONA (MÁLAGA)

Teléfono +34 952714395. Fax: +34 952714342

E-mail: aljibe@indico.es

ARNAIZ, P.; RABADÁN, M.; VIVES, I. (2001). *La psicomotricidad en la escuela: una práctica preventiva y educativa*. Málaga: Aljibe.

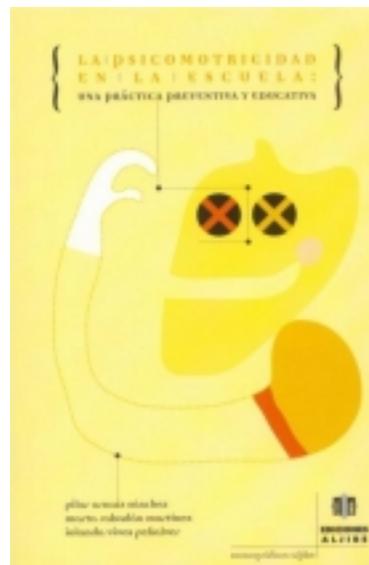
Para que la escuela pueda crear un entorno de acogida y seguridad que favorezca al niño el conocimiento de sí mismo y la adquisición de los aprendizajes, esencialmente en la Etapa de Educación Infantil, es preciso (y queremos incidir especialmente en esto) que los profesionales que trabajan en ella sean receptivos al momento madurativo y psicoafectivo del niño/a. Esta capacidad de acogida requiere una formación donde se contemple la observación, la reflexión y la comprensión de las necesidades afectivas y de los comportamientos emocionales de los alumnos/as, fundamentos en los que se sustenta la formación de adultos en práctica psicomotriz. El niño/a descubrirá en el educador formado en esta práctica un adulto con disponibilidad de escuchar y acoger sus manifestaciones emocionales, aceptándolas, conteniéndolas y haciéndolas evolucionar a través de su tecnicidad.

De este planteamiento podemos deducir que la formación en práctica psicomotriz ofrece recursos para estructurar un proyecto educativo en el que estén presentes no sólo la emoción, sino también la comprensión y la contención de esta emocionalidad en algunas ocasiones excesiva, en otras inhibida o agresiva... El dispositivo que se crea en torno a la sesión de psicomotricidad da al niño/a la posibilidad de existir como sujeto original, y al adulto de articular las estrategias psicopedagógicas que permitan al alumnado la realización de su propio proceso de maduración, partiendo de sus competencias y ayudándole a que éstas evolucionen.

La práctica psicomotriz, por tanto, debe ser entendida como un proceso de ayuda que acompaña al niño/a en su propio itinerario madurativo, que va desde la expresividad motriz y el movimiento hasta el acceso a la capacidad de descentración. En este proceso son atendidos los aspectos primordiales que forman parte de la globalidad en la que se hallan inmersos los niños/as en esa etapa, tales como la afectividad, la motricidad y el conocimiento, aspectos que irán evolucionando desde la globalidad a la diferenciación, de la dependencia a la autonomía y de la impulsividad a la reflexión (García Olalla, 1995).

Este itinerario es universal en el desarrollo de todo ser humano y debe ser la base de cualquier proyecto pedagógico para Educación Infantil y para el primer ciclo de Educación Primaria, el fundamento para construir una práctica pedagógica coherente. La confluencia en la importancia de estos fundamentos pedagógicos favorecerá la coherencia entre los profesionales que trabajan con el niño/a, garantizando así la eficacia de la acción docente. Si la escuela tiene en cuenta estos principios, las sesiones de práctica psicomotriz tendrán su referencia en un marco de coherencia educativa con plena significación.

En consecuencia, un proyecto educativo coherente basado en los principios citados estará favoreciendo un entorno preventivo ya que entiende al niño/a como un ser único, con una expresividad propia, ofreciéndole la posibilidad de existir como sujeto diferente, portador de su historia personal y de unas competencias determinadas. En definitiva, estamos hablando de un proyecto de ayuda individualizado para cada alumno/a, que implica acompañarlo a realizar su propio recorrido, partiendo de sus recursos y potencialidades.



Según Arnaiz y Lozano (1996), actualmente encontramos en las escuelas de educación infantil y primaria muchos alumnos/as con bloqueos en el ámbito cognitivo. A menudo estos niños/as no están preparados, maduros en la dimensión más profunda de su persona: la afectividad y el desarrollo psicomotor. Por tanto, les resulta difícil y a veces imposible integrar y analizar la información que reciben desde una perspectiva cognitiva. No son capaces de hacer un análisis conceptual de la realidad puesto que tienen dificultad en el proceso de toma de distancia que va desde las emociones, las capacidades sensoriales y perceptivas a las intelectuales. O dicho de otra forma, no son capaces de tomar distancia con relación a sus emociones y a la invasión de sus fantasías, capacidad que denominamos descentración.

El acceso a la capacidad de descentración permite al niño/a hacer un análisis cognitivo de las cualidades de los objetos, de los parámetros espaciales y temporales; realizar asociaciones, comparaciones y agrupamientos; ordenar los objetos según diferentes criterios, categorías y clasificaciones; y crear espacios mediante la utilización de estrategias basadas en la lógica acercándose a través de ellos a la lógica matemática y al pensamiento operatorio (Piaget, 1969). De esta forma, los objetivos de la práctica psicomotriz y su filosofía se constituyen en un medio idóneo para poder respetar el proceso madurativo de cada niño/a, es decir, para atender a la diversidad.

Por ello, queremos hacer especial incidencia en la manera que la práctica psicomotriz tiene de entender, de observar y conocer al niño/a. Desde su filosofía y tecnicidad es importante resaltar que nuestra mirada y nuestra intervención no se centrarán en las dificultades o limitaciones del niño/a en su déficit cognitivo o en sus trastornos de comportamiento sino que, por el contrario, nos interesaremos especialmente por aquello que es y sabe hacer según su momento madurativo y afectivo. La práctica psicomotriz respeta, pues, las potencialidades de cada individuo y su derecho a tener un lugar en la sociedad. En este marco el niño/a puede expresarse a través de una gran variedad de canales de comunicación, expresión y creación, de los cuales el principal es la motricidad.

Cabe añadir, asimismo, que el niño/a, además de tener su propia historia personal con todos los aspectos citados anteriormente, también es portador de un bagaje cultural determinado. Cada vez con más frecuencia llegan a nuestras escuelas alumnos/as con una lengua y una cultura diferente, niños/as que provienen del norte o del centro de África, de países orientales, de la Europa del este.... para los que supone una gran dificultad la comunicación verbal y la adaptación a otras costumbres. El espacio de la sala de psicomotricidad y la metodología de intervención que allí se utiliza les permiten vivir sus experiencias desde el placer del movimiento y de la relación con los otros y con el espacio, dialéctica a través de la cual se posibilita que los niños/as de cualquier cultura o lugar lleguen a la conquista del entorno, del mundo.

Acceder a la comunicación supone la primera condición básica para poder desarrollarse de una forma armónica, puesto que comunicarse es atreverse a pedir, a dar a recibir, a rechazar. Cualquier niño que acceda a la capacidad de comunicar es un sujeto abierto a los otros, que puedes trabajar y crear con ellos, afirmándose como individuo dentro del grupo. Por tanto, ayudar al niño a crear es favorecer su comportamiento social, su sentimiento de pertenencia al grupo, porque no se crea solamente para uno mismo, sino que la creación se hace siempre para los demás, lo que propicia que la persona se abra para encontrarse con el otro a través de la relación, de la expresión y de los medios más diversos. Esto permitirá al individuo manifestarse como ser individual en todas sus facetas (Aucouturier, 1994).

Como ya hemos dicho anteriormente, si ayudamos al niño a convertirse en un ser de comunicación, expresión y de creación, estaremos dándole mayores oportunidades para acceder a la descentración es decir a la capacidad de tomar distancia de sus emociones y de sus fantasmas

más profundos, favoreciendo un desarrollo armónico tanto corporal como afectivo. Para que el educador pueda ayudar a los niños/as es indispensable que él también sea un ser de comunicación, un ser capaz de escuchar la emoción del niño/a, su sufrimiento y su bienestar. Se trata de escuchar la expresión del otro para comprender la diferencia, la diversidad, lo realmente genuino de cada ser; no hay comunicación sin acogida y sin escucha. Para que el educador pueda ajustarse con las matizaciones necesarias al momento de cada niño/a, es preciso que tenga claridad respecto de las condiciones que el desarrollo armónico de cada niño/a requiere. Por lo tanto, deberá tener una formación amplia y clara en cuanto a la maduración y su significado.

El modelo de práctica psicomotriz que presentamos ha sido creado por el profesor Bernard Aucouturier, fundador de la Asociación Europea de Escuelas en Práctica Psicomotriz (A.S.E.F.O.P.) y a partir de ellas se desarrolla por todo el mundo.

Dónde solicitar el libro:

Ediciones Aljibe S.L.

Pavía 8. 29300 - ARCHIDONA (MÁLAGA)

Teléfono +34 952714395. Fax: +34 952714342

E-mail: aljibe@indico.es

Normas de publicación



Aspectos formales:

Los autores enviarán el trabajo por correo electrónico (revista@iberopsicomot.net) a la Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales 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. Lo que supone no haber 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). Título del artículo. *Título de la Revista*, volumen (número), páginas.
 - *Para capítulos de libros*: Apellidos, Iniciales del Nombre. (Año). Título del capítulo. En Iniciales del Nombre. Apellido. (ed./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:

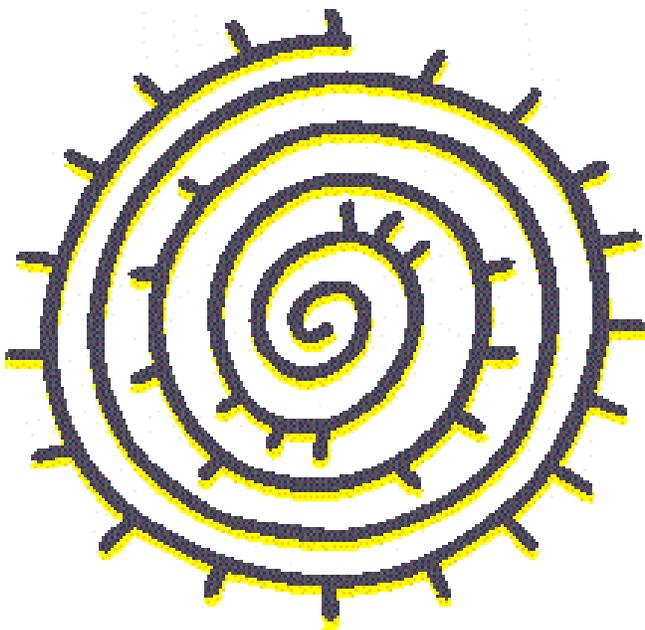
La Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales no abonará cantidad alguna en efectivo a los autores por la publicación de los artículos. En cambio, a quienes les sea publicado un artículo se les dará acceso al número completo en que aparece.

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.

Número 3

Agosto de 2001

www.iberopsicomot.net



Editan:
Asociación de Psicomotricistas del
Estado Español y Red Fortaleza de
Psicomotricidad

ISSN: 1577-0788

R e v i s
t a I b e r
o a m e r
i c a n a
d e P s i
c o m o t
r i c i d a
d y T é c
n i c a s
C o r p o
r a l e s

www.iberopsicomot.net



Número 3
Agosto de 2001

