Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales

NÚMERO 16
Noviembre de 2004

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

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

Secretaría:
- Carmen Torcal (España)

Domicilio:
Apartado 146. E-28230.
Las Rozas (Madrid)

Edición:
- Pedro P. Berruezo (España)

E-mail:
revista@iberopsicomot.net

Web:
www.iberopsicomot.net

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

ISSN: 1577-0788

SUMARIO

Página

Editorial 3

El desafío de la escritura: en busca de la grafomotricidad (Begoña Suárez Riaño) 5

Situación actual de la motricidad en la etapa de 0 a 6 años según el profesorado de Educación Infantil (Juan Antonio Moreno, Begoña López, Esther Mª Gutiérrez, Margarita Cascada y Mª Rosario Fernández) 17

El cuerpo, eje y contenido de la Psicomotricidad (Pedro Pablo Berruezo Adelantado) 35

Autismo: o desenlace para uma estrutura sujeito-objeto. Uma escuta psicanalítica na clínica psicomotora (Nivaldo Torres) 51

«Porque te tengo, y no» (Mariana Pais y María Cecilia Rodríguez) 65

Educación e intervención psicomotriz (Núria Franc) 73

[In memoriam]
«El hombre de un solo huesito». Cuerpo y representación, reflexiones desde la clínica (Cristina Steineck) 85

Resúmenes / Abstracts 95

Novedades bibliográficas 101

Normas de publicación 111

vol. 4 (4)

Editorial

Cuando se nos marchan los imprescindibles…

Desde la Instituciones se suele afirmar, y se suele asentar por escrito, que «lo importante son las instituciones, no existen personas imprescindibles»; «los hombres pasan, las instituciones permanecen». Es tal vez una forma que tienen las instituciones de protegerse de los cambios, de las innovaciones, de las creaciones personales.

Pero todos sabemos que no es así, hay personas que por sus singulares características personales, por su trabajo, por sus investigaciones o por sus innovadores aportes son irremplazables, irrepetibles, imprescindibles…

Fatalmente, en los últimos meses la Psicomotricidad ha perdido dos personas que mucho han contribuido, cada uno a su modo, de su forma y en su medida, al crecimiento de la Psicomotricidad como disciplina y como profesión.

Hace unos meses hemos perdido al Profesor Jean Bergès, francés, neuropsiquiatra, psicoanalista de la AFI, precursor del trabajo interdisciplinario, personalidad de relevancia mundial …para qué seguir con su currículo, sólo digamos que no existe una biblioteca de psicomotricista o biblioteca sobre psicomotricidad en el mundo, que deje de contar con sus obras…..

Referencia y cita bibliográfica ineludibles, sus trabajos, han contribuido al desarrollo, profundización y expansión de la Psicomotricidad como disciplina y como profesión.

También su continua presencia dictando conferencias, cursos, compartiendo mesas redondas, en diferentes eventos científicos de la especialidad y del Área de la Salud Mental, en diversos lugares del mundo, durante varias décadas, han sido invalorables aportes para todos nosotros.

Su apertura a recibir pasantes en su servicio, y su capacidad docente han contribuido a crear un selecto grupo de psicomotricistas que han sido sus discípulos y luego sus compañeros de trabajo.

Se nos murió un imprescindible…

En septiembre murió Cristina Steineck, Psicomotricista uruguaya de amplia trayectoria en el Uruguay y cuyos trabajos son ampliamente conocidos también en la Argentina; Cristina ha sido desde el comienzo parte del *staff* de nuestra revista.

En el presente número en forma de homenaje, publicamos un trabajo suyo, ya publicado, y que pensamos que ha sido un gran aporte para todos nosotros.

También transcribiremos parte de la carta enviada a los amigos cuando conocimos la noticia de su muerte. La muerte de otra imprescindible.

…lo sabíamos, lo esperábamos, nos daba mucho miedo y dolor. Ahora estamos llenos de tristeza infinita y profunda, nos habita una angustia indecible…

Los psicomotricistas sabemos que nos construimos con y gracias al otro, Cristina es parte de todos aquellos que fuimos sus amigos y compañeros, de todos aquellos que compartimos momentos increíbles, de trabajo, de lucha, de felicidad, de esperanzas, de apuesta… Juntos, (en el Uruguay) construimos una disciplina, una profesión, un camino y un legado para otros… Una parte de todo eso se fue con ella, …y una muy buena parte quedó con nosotros y para otros.

La hemos querido mucho y la seguiremos queriendo, la extrañaremos, la necesitaremos, y nos acordaremos de ella.

Necesitaremos pensar como ella ante la imposibilidad de hacer sus inteligentes y agudos aportes desde ese espacio del «casi afuera», desde donde a ella se le ocurría siempre ubicarse. Cristina jamás ocupó un cargo, ni de profesora, ni de primera línea en nuestra Asociación, ni en ninguna institución, sin embargo sus ideas y su trabajo fueron imprescindibles para el surgimiento y continuidad de la Asociación Uruguaya de Psicomotricidad, para que la Licenciatura de Psicomotricidad de nuestra Universidad de la República, creciera académicamente en el Servicio de Psiquiatría Pediátrica de la Facultad de Medicina, …para la conformación de nuestro Grupo de Formación en Terapia Psicomotriz, y para que otros se formen… Sólo aceptó ser parte del Consejo de Redacción de la Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales… y probablemente fue por que sólo era trabajo.

Siempre buena persona, siempre generosa, siempre anfitriona, siempre de frente, siempre discutiendo, siempre aportando, y siempre lúdica y con humor. Siempre tendiendo puentes, juntando gente y equipos de trabajo.

Siempre amiga de sus amigos, de casa y corazón abierto, siempre presente cuando la necesitábamos, y lo más importante, presente por que ella quería estar presente, no porque sus amigos la llamáramos…

Se nos fue muy joven, le quedaban muchas cosas por hacer… nos quedaron muchos tiempos por compartir… la estamos llorando, pero la recordaremos con inmensa alegría y siempre queriéndola mucho.

Como comprenderán en esta oportunidad nos ha tocado escribir sobre algo que jamás hubiésemos querido hacer… pero parte del vivir es el enfrentar la muerte de aquéllos que queremos, de aquéllos que admiramos, de aquéllos de quienes aprendimos y seguimos aprendiendo.

Lo del título… «cuando se nos marchan los imprescindibles…».

Juan Mila y Pedro P. Berruezo
Noviembre de 2004

El desafío de la escritura: en busca de la grafomotricidad *

The handwriting's challenge: looking for the graphomotor skills

Begoña Suárez Riaño

Las primeras escrituras conocidas fueron inventadas por los egipcios y los mesopotámicos, aproximadamente cuatro mil años a.C. La escritura de los egipcios es llamada jeroglífica y la de los habitantes de Mesopotamia cuneiforme.

En un inicio la escritura jeroglífica se basó en ideogramas y evolucionó hacia un complicado sistema de símbolos, mitad ideográficos, mitad fonéticos, formado por consonantes aisladas, sin vocales. Champollion (1805) quien dedicó casi toda su vida a descifrar códigos, descubrió que un símbolo puede representar una idea, una palabra o un sonido.

Así, la escritura es una forma de expresión del lenguaje, que supone una comunicación simbólica con ayuda de signos, los cuales varían según las civilizaciones.

Como actividad, requiere movimientos delicados de los músculos y de gran precisión. Para integrarla, es necesario el desarrollo de determinadas condiciones tanto perceptivas como neuromotoras.

En cada persona, la escritura se desarrolla, es decir, sufre desde sus orígenes hasta la madurez una serie transformaciones que manifiesta su crecimiento y marcan sus cambios; no obstante requiere modelos, controles, adiestramientos, para emprender el proceso y mejorar la calidad del trazo.

La investigación del proceso de la escritura se ha incrementado en los años más recientes; este interés es debido a la importancia que ésta tiene en el escenario laboral y la preocupación de que en las escuelas no se esté preparando *apropiadamente* al escolar en el marco de la escritura, es decir, que no se abordan los procesos anteriores a esta.

Kellog (1987) revela que el *tiempo de procesamiento* y el *esfuerzo cognitivo* empleado en las diferentes fases de la pre-escritura son procedimientos largos y en ocasiones agotadores para los pequeños, por lo que se requiere de recolección de información, planeación y producción, así como nuevas estrategias.

---

* El presente artículo reproduce la conferencia impartida por la autora en el marco del 2º Congreso Internacional «Entre Educación y Salud», 2º Encuentro Nacional del Instituto Dr. Domingo Cabred, celebrado en Córdoba (Argentina), del 16 al 18 de septiembre de 2004.

De alguna manera algo está faltando en los procesos del aprendizaje de la escritura, esto se refleja en las producciones escritas durante la pubertad o la adolescencia, cuando los escolares presentan fallas en traslación, regulación, precisión, rapidez, organización; se percibe que no existe una *situación comunicativa* que contemple las variables y los procesos de orden temporal, espacial y modal.

Cuando surge el fracaso en el aprendizaje de la escritura, se pierde el objetivo de ser una herramienta de *vida* de cada ser humano y pasa a convertirse en un problema en el aprendizaje; esta frustración se enfatiza mediante la enseñanza en la que diversas instituciones insisten en imponer reglas para *acelerar* el proceso de la escritura, cuando ésta se puede dar de forma espontánea, sencilla, regulada, y placentera.

Si precipitamos la enseñanza de los procesos del lenguaje escrito, se desnivela el desarrollo de la personalidad del pequeño, tal y como se hace en los ejercicios de los *cuadernos impresos* facilitados antes de los tres años y medio, en los que se le pretende acercar al máximo hacia una ejecución «perfecta», sin embargo las instituciones no se percatan de que se está retardando y distorsionando el proceso de la futura escritura, igualmente se deteriora la comunicación, la adaptación, la creatividad, la autoestima.

Conocer *oportunamente* los procedimientos, la organización y la planeación, es decir, *establecer objetivos, experimentar numerosas actividades, crear ideas, fomentar la seguridad, seleccionar los espacios apropiados, producir nuevos estilos, enriquecer las vivencias,* ayudarán a adecuar y modernizar los programas educativos tradicionales, para así optimizar la situación de conflicto por la que pasan algunos estudiantes.

Por ello nace la *grafomotricidad,* para abordar las representaciones gráficas (garabatos, dibujos, escritura), de los movimientos que van de dentro a afuera del infante; como disciplina psicopedagógica, que organiza los recursos didácticos que se generan, para posibilitar la instrumentalización.

El término *grafomotricidad* viene del griego *graphé* que simboliza escritura y *motricitas* del latín que significa, capacidad de moverse; es decir comunicación mediante signos gráficos.

Por lo tanto la grafomotricidad es un proceso comunicativo-evolutivo que se encarga de los pre-aprendizajes de la comunicación de signos gráficos, es decir la escritura, así como la realización de los trazos de las grafías, el progreso del *significante*, los encadenamientos, el transcurso de la automatización, la armonía tónica, la direccionalidad, la optimización de la fluidez, la segmentación, la legibilidad, para incorporar el significado al significante, con el fin de que determinados contextos perceptivos y neuromotores se estructuren para asentar y facilitar el aprendizaje de la escritura

La grafomotricidad requiere de una organización para su aplicación, por lo que cuenta con un método que tiene como objetivo principal, crear hábitos que le permitan al niño enfrentarse con mayor facilidad a los desafíos de las grafías.

Las instituciones educativas por lo regular omiten la utilización de este tipo de modalidad, especulan que entre «más cuadernos» tengan, es «mejor», pero a pesar de esto fracasan. No es lo mismo referirse al «aprendizaje» que a la «grafomotricidad», sin embargo prevalece una gran contradicción.

La diferencia esencial que existe entre el *desarrollo grafomotor* y el *aprendizaje de la escritura*, es que, el primero se propicia en el medio escolar mediante las vivencias psicomotoras, favorece las pautas metodológicas de la experiencia interiorizada del niño, determina el proceso de relación con el adulto para lograr la noción de la integración de los espacios, y el segundo es un método de entrenamiento de modelos asentados por la gramática adulta que opta por el aprendizaje precoz.

¿Pero, cómo empezar a escribir?, Compleja tarea cuando no se nos ocurre nada, cuando la hoja está en *blanco,* cuando no contamos con ningún apoyo. ¿Qué sensación tiene el niño?, ¿A qué se enfrenta?

Escribir significa mucho más que conocer el abecedario, saber «juntar letras». Quiere decir ser capaz de expresar información de forma coherente y correcta para que la entiendan otras personas, para que la comprenda él mismo, significa, decía Cassany (1995) «poder elaborar cartas y documentos que permitan sobrevivir».

Escribir para sobrevivir, significa que el control motor esté asociado a la grafía, que implique: direccionalidad, tono muscular, coordinación visomotora, ubicación espacial, en sí los contextos de la Psicomotricidad.

Como se sabe, el transcurso de la escritura puede ser difícil de accionar, como todas las máquinas, sin embargo una vez que se conocen y se aplican los pasos *adecuados* que lo componen, guiarán para *empezar* a escribir y *continuar* sin dificultad en el proceso, para así evitar la omisión de letras, la distorsión de las grafías, la alteración de tamaños, formas, etc., muy comunes hoy en día.

Antes de iniciar con las letras, es necesario tomar en cuenta las primeras fases de los signos gráficos que no presentan un plan ni un orden determinado, ellos se extienden en distintas direcciones y relaciones adoptadas por el niño.

En un principio, uno de estos signos es el trazo caótico, que tiene su inicio hacia los dieciséis-dieciocho meses, en el que durante mucho tiempo estará fascinado por el garabateo desordenado, el mismo que practicará sin exigencia de socialización, ni apoyo de imagen visual. Es un error que en esta fase, se le induzca a representar objetos reales, ya que el garabatear representa una forma de juego, de placer en sí mismo.

El garabato al principio es un hecho cinético que provoca un goce motor y visual, una expresión de los movimientos de todo o parte del cuerpo; no interviene el factor intelectivo sino la *intención* de dejar un trazo sobre cualquier superficie al alcance de la mano, incluidas paredes, mesas, suelo, entre otros.

Ajuriaguerra (1984), distingue tres etapas del gesto gráfico:

1. *Del rasgo.*- Mediación del movimiento, discernimiento de la estructura, aparecen las agrupaciones de algunos símbolos.
2. *Del renacuajo.*- El trazo se convierte en formas y composiciones, emerge el bosquejo de la representación del propio cuerpo. El control visual interviene en lo kinestésico.
3. *De la simbolización gráfica.*- El espacio gráfico está integrado, lo que permite la creación de la imagen mental mediante la coordinación visomotriz ajustada.

Por su parte Vayer (1982) distingue también tres *fases* en la expresión gráfica:

A) Del garabato.- Actividad motriz descontrolada y sin representación. Aparece hacia los dos años, en la que el niño le atribuye significado del mundo circundante y empieza a darle un nombre. De esta fase, parten el dibujo y la escritura.

B) De las formas.- El control visual interviene asociando al control cinestésico del brazo, muñeca y mano. En el que el trazo se convierte en formas y combinaciones. Emerge hacia los tres años.

C) De la simbolización.- Aparece el dibujo reproductivo, en que la codificación motriz se ajusta, el espacio gráfico se integra, lo que propicia la aparición de la simbolización escrita.

Las *condiciones* psicofísicas *indispensables* del desarrollo grafo-perceptivo del proceso de la escritura, se manifiestan hacia los *cinco años y medio o seis años*. De iniciar con los trazos de las letras antes de esa edad se corre el riesgo de desnivelar el desarrollo de la personalidad del niño, de que se deterioren los aspectos creativos, comunicacionales y de adaptación en su futura evolución.

Dicho *desarrollo grafoperceptivo* se fundamenta sobre la estructuración del esquema corporal, la organización espacio-temporal, la conformación de la lateralidad, lo que constituye la capacidad de «significar» (García, 2003).

A partir de la percepción del significado de una cierta serie de informaciones sensoriales es posible llegar, mediante un proceso de decodificación del mensaje a la transposición sobre le papel, la pizarra, etc., de las experiencias espacio-temporales vividas con el propio cuerpo.

Por esto el niño, antes de aprender a escribir, aprende a dar un significado a las experiencias sensomotoras porque las ha vivido.

Este paso, sin embargo, no siempre se da tan oportuna y automáticamente; a fin de que la escritura sea verdaderamente aprehendida, debe brotar espontáneamente, no de forma condicionada.

Cabe señalar que es necesario no forzar, sino dar tiempo para que el pequeño supere abiertamente su fase, llegando a un deseo de comunicar y al madurar, introducir una praxia particular.

La *grafía* como trazo resultante de un movimiento, debe renovarse para estar interiorizada, es decir, *la huella* que se repite se estructura internamente por la organización de la unidad perceptiva, con coordenadas de carácter espacial y tónico.

Los procesos de la actividad mental que controlan dichos mecanismos, tienen su base en una actividad reguladora del sistema nervioso, que se denomina: «inhibición motriz».

El ajuste en el movimiento de la realización del trazo, obedece a causas internas que se regulan gracias al estimulo visual. Si el error es percibido por el niño, le servirá como incitación para continuar hasta que el trazo se estructure correctamente, cuando esto sucede pasa del esquema perceptivo a la automatización.

Toda grafía tiene dos fases:

1. *Reconocimiento:* Mecanismo de ensayo-error; que consiste en descubrir a través del tono, dimensión, orientación, relación, giros en el espacio, direccionalidad.
2. *Apropiación:* Que es la instauración de una estructura o hábito neuronal estable en la utilización sin esfuerzo de reconocimiento (García 2003).

En la realización de las grafías y de los trazos codificados, se transita por un acto voluntario y automatizado. Si el infante no ha automatizado el trazo, se debe esperar a que comprenda su significado en el espacio o en relación a otros rasgos.

El acto motor no es sólo un problema de *voluntad*; es también de *aprendizaje*, de *adecuación* del movimiento de los segmentos corporales al espacio, al ajuste tónico; a la interiorización, sin estructura funcional, no hay posibilidad de evolución.

La *legibilidad* es la primera condición que se integra en el progreso de las grafías, en la que se funda la *fluidez* del desplazamiento de la *melodía cinética,* para que el gasto energético se reduzca y dé paso a la *automatización*, lo que posibilita la escritura eficaz (Luria 1985).

Dicho de otro modo, las grafías encadenadas forman secuencias, en las que el impulso genera un enlace que forma una estructura melódica motórica; el alcanzar la *melodía cinética* de secuencia de giros en diversos sentidos, representa la garantía máxima para la integración motora de las grafías.

Algunos de los trastornos en la fluidez de la escritura, habitualmente tienen su origen al no haber organizado correctamente las grafías en su primera etapa de legibilidad; o bien en acelerar la integración del encadenamiento.

En este sentido, es necesario proponer un *modelo* escalonado de integración de las grafías, en el que se dé la correcta realización del proceso. Será necesario que el educador instale el *acento* de su relación con el niño, en el progreso que se esté constituyendo, mediante diversas experiencias.

MODELO GRAFOMOTOR

El objetivo que tiene el modelo al que hago referencia, es el de proporcionar diversas destrezas grafomotoras, con la finalidad de estimular favorecer, y guiar gradualmente el desarrollo del aprendizaje de la lectura y la escritura, mediante la vivencia, y la interiorización de los procesos.

El fin es presentar a la grafomotricidad como una modalidad de comunicación, aprendizaje, expresión y creatividad que puede enseñarse como un sistema diferente para propiciar una permanencia en el aprovechamiento del educando y fomentar un aprendizaje de la pre-escritura significativo.

A medida en que el programa avance, los pequeños se van soltando y expresando, aportan iniciativas, sugieren nuevos ejercicios, y así se van cumpliendo los objetivos planteados.

Es necesario que el educador nunca descanse en su labor, por lo que es indispensable que *celebre, estimule, apruebe, felicite, ayude y reconozca* el trabajo con el fin de aligerar el ambiente y aliviar las tensiones.

El modelo propuesto es extenso, no obstante a continuación se presentan algunas de las modalidades para que el desarrollo del proceso de la grafomotricidad sea eficaz:

- Crear un contexto comunicacional.
- Respetar el ritmo propio del niño y sensibilizarlo en las propuestas específicas a través de la seguridad.
- Atribuir al garabato, a los ideogramas y al dibujo un significado.
- Facilitar la integración del esquema corporal.
- Posibilitar la expresión a través del cuerpo, mediante actividades lúdicas (teatro, danza, construcción, simbolización).
- Propiciar la organización espacio-temporal, y discriminación rítmica.
- Permitir de un gesto flexible y adaptado mediante la discriminación y memoria perceptivo-visual-auditiva (duración, velocidad, distensión, relación, posición, inhibición, tamaño, intervalo, dimensión, simultaneidad, rotación, principio).
- Favorecer las experiencias sensoriomotoras del movimiento en el trazado (simbolización, codificación y descodificación).
- Introducir técnicas de expresión: pictográficas, escriptográficas.
- Optimizar la independencia segmentaria mediante la coordinación visomotriz y la organización perceptiva.
- Alcanzar el control progresivo de las articulaciones y agilidad en los dedos adecuando el tono muscular al trazo.
- Acrecentar las distintas posiciones corporales frente al plano gráfico, así como la progresión de los tipos de soporte.
- Facilitar la progresión de los ejercicios mediante la constancia de la forma (arabescos, rellenos, formas, puntos, rayados).

Aunado a las características del modelo del abordaje grafomotor, es necesario tomar en cuenta diversos elementos, factores, componentes, mecanismos, fases, condiciones y estadios del progreso para optimizar la estrategia de enseñanza de la pre-escritura (Cairney, 1992, Garton, Alison y Chris Pratt, 1990, y Graves, 1987).

Los *elementos* del progreso motor son: la maduración general del sistema nervioso, el desarrollo psicomotor general y del desarrollo a nivel de las actividades minuciosas digitomanuales, de ellos dependen algunos los trastornos tales como: *disgrafías, deterioros gráficos*, etc.

Los *factores* del proceso motor que hay que tomar en cuenta son: desarrollo de la motricidad, desarrollo del triple plano y desarrollo del lenguaje.

FUNCIÓN SIMBÓLICA. EXIGENCIAS DEL ENTORNO

Por lo tanto la actividad gráfica debe coordinarse, organizarse, precisarse y consolidarse; para lo cual es necesario conocer las *fases* de adquisición: precaligráfica, caligráfica y postcaligráfica.

Para que la actividad gráfica se organice, se requieren cuatro *mecanismos* relevantes en el proceso: tono, fuerza, localización, velocidad.

Para llegar a la adquisición de la escritura es necesario transitar por las *condiciones* habituales, mismas que son más evidentes en el caso particular de la letra cursiva ligada y que pueden presentar modalidades de crecimiento muy diversas. Giran en torno a la coordinación visomotora, la percepción visual y auditiva, el tono, la postura, la simbolización, la armonía...

Por último se distinguen determinados *períodos* en el grafismo infantil (Le Boulch, 1999 y Bernson, 1962):

1. Manipulativo *(vivencial)*
2. Gráfico *(exploración)*
3. Representativo *(sensación)*
4. De la interiorización *(simbolización)*
5. Comunicativo *(socialización)*
6. De la conceptualización *(construcción de signos)*

Es pertinente recapitular que, la grafomotricidad como contenido de la psicomotricidad, ofrece una concepción del cuerpo que sintetiza lo motor, lo afectivo, lo verbal y lo cognitivo. Estos elementos llevan al cuerpo a la elaboración del gesto, convirtiéndolo en el lugar de la creación, de la expresión, de la relación; aspectos íntimamente vinculados con el quehacer artístico.

El niño y la niña precisan expresarse en el plano del movimiento. El pre-aprendizaje de las grafías impone un marco, unos límites y una reducción a sus movimientos. Deben desear el control para pasar del grafismo lúdico al de expresión abstracta que responde a una necesidad de orden y minuciosidad.

El cuerpo en movimiento, será el instrumento directo de conocimiento, de «aprendizaje» para el «aprendizaje» de la grafomotricidad.

Ajuriaguerra (1984) establece que el principio esencial de una educación psicomotriz del gesto gráfico es: vivenciar los *movimientos* en el espacio antes de vivenciar *trayectorias* en el papel.

Por lo tanto es necesario recuperar lo que ha sido vivenciado con antelación de que el niño origine un trazo y mientras lo produce. Lo educativo es el proceso que da lugar al nacimiento y no al resultado del gesto gráfico.

Lo que interesa, no es que el trabajo sea «bonito», sino que responda a las «intenciones» que el niño haya hecho suyas. Estos propósitos deben venir de una experiencia personal, de una observación propia de las vivencias de los demás en el terreno de las praxias.

Los modelos gráficos adultos aniquilan la creatividad, debido a que proponen formas estáticas, cuando la gestualidad es la trayectoria, y por tanto, dinamismo. Todo lo que sea dinámico no puede aprenderse más que a través del movimiento.

Resulta trascendental respetar el ritmo de desarrollo del niño en el proceso de la enseñanza del pre-aprendizaje del lenguaje escrito, al impulsar la experimentación

y abrir las puertas a la expresión, esto se logrará mediante la disponibilidad corporal ejercida por el educador.

Algunas pautas pedagógicas que se derivan de los principios psicomotores para abordar el gesto gráfico y que debemos tener presentes los educadores son:

Explorar el espacio, acrecentar las direcciones, proponer un vocabulario específico, favorecer dibujos previos, vivenciar con movimientos corporales globales, orientar el cuerpo, considerar la dimensión del grafismo, eliminar modelos visuales, utilizar variedad de útiles, incrementar gradualmente los tamaños de papel.

Creo que en la escuela maternal, se va demasiado aprisa hacia los procesos del aprendizaje y a la abstracción verbal sin haber buscado antes un apoyo, lo suficientemente pronto y durante el suficiente tiempo, de una integración motriz de la vivencia.

Las instituciones pedagógicas especulan que todo aprendizaje debe estar basado en el *esfuerzo cognitivo*, se olvida que existe una *metodología* didáctica psicomotriz, cuyo contenido es preventivo y relevante hacia la optimización de la escritura.

Una de ellas es la inadvertencia de la organización espacial en su contexto, sin la cual el análisis de rasgo para concretar los cambios de dirección del trazo es insuficiente, no se propicia la creación de un contexto comunicacional, se omiten las distintas posiciones del papel en relación al cuerpo del niño (de pie, de frente, tendido), se exceptúan los soportes grandes, o bien, el empleo de la *relajación,* la que permite la disminución de la tensión muscular, contribuye a las reacciones emocionales en los casos de torpeza o en ciertos niños inestables y que induce a una mejor colaboración del niño en la educación de la escritura.

No por utilizar eficazmente las tecnologías informáticas propias de esta época, como son las computadoras o los videojuegos, el niño desarrolla su proceso de preaprendizaje de la expresión escrita, y por el contrario si se pueden crear deformaciones y sobretodo actitudes complacientes de los adultos que tienden a destacar la habilidad en el teclado y en el control de los videojuegos, soslayando la grafomotricidad.

A lo largo de la historia se han realizado investigaciones importantes que sin duda alguna, han aportado elementos valiosos sobre la legibilidad y los esfuerzos destinados a la actualización en técnicas de escritura.

Dichos estudios e investigaciones, indican que se requiere: identificar, analizar, planear, así como abordar las vivencias mediante cuestionamientos con los alumnos: ¿por qué? ¿para qué? ¿qué? ¿cuándo?, ¿cómo?, ¿dónde?, ¿con qué? ¿de qué forma?...

Pero, ¿de qué manera se descubre cómo abordarlos?

Las interrogantes son un hecho cotidiano; algunas transcurren mecánicamente y otras se muestran novedosas, pero... ¿en qué forma nos enriquecen las vivencias?

Si se mira hacia atrás en el tiempo, se pueden ver diferentes momentos de la vida: aventuras divertidas, éxitos, decisiones importantes. Todas estas experiencias se incorporan a nuestra propia historia.

Algunas vivencias dejan historias alentadoras y otras pueden desanimar, o pueden bloquear el desarrollo de habilidades. Por ejemplo, un maestro que descalifica y desalienta con sus comentarios la incipiente creación gráfica de un alumno.

Se puede dar origen a experiencias maravillosas, si se crean conscientemente las condiciones ideales: buscar espacios armónicos, detectar y aprovechar las oportunidades, actuar con entusiasmo.

El niño necesita tener experiencias diversas para darle variedad y riqueza a su vida, y que mejor que sean con su *propio cuerpo.*

La intención que se asienta en lo que se proyecta, es la clave para llenar la vida diaria del pequeño de posibilidades continuas de aprendizaje y de descubrimiento.

Los educadores de parte importante de América Latina enfrentamos el reto de que la educación pública solo contempla obligatoriedad a partir de la educación primaria, lo que propicia que los niños lleguen a la escuela a los seis años sin haber transitado una etapa preescolar en la cual se desarrollen etapas grafomotrices, ya que al iniciar el primer año de la primaria, el alumno es prácticamente obligado a comenzar a copiar letras y números.

Si bien esta tendencia tiende a cambiar en nuestro subcontinente, es necesario que foros como el que aquí nos convoca, lancen mensajes que coadyuven a la toma de conciencia sobre la importancia de la grafomotricidad en el infante.

Finalmente es importante concluir que uno de los grandes desafíos en la enseñanza de la lectura y la escritura es trasmitir a los niños el potencial de sus movimientos, que les permitan descubrir nuevas experiencias, valores e ideas ya que ello influirá de manera definitiva durante toda su vida...

Seamos audaces como educadores para trasmitirles a los niños un amplio proceso grafomotor previo a la escritura, ya que ésta debe ser concebida como algo más importante que el simple hecho de escribir letras.

BIBLIOGRAFÍA:

Ajuriaguerra J. (1978). *Primera Infancia*. Madrid: Ciencias del Hombre.

Ajuriaguerra J. (1993). *Manual de Psiquiatría Infantil*. España: Masson.

Ajuriaguerra, J. (1984). *La escritura del niño*. Barcelona: volumen I, Laia.

Ajuriaguerra, J. (1984). *La escritura del niño.* Volumen II. Barcelona: Laia.

Ayres, J. (1998). *La integración sensorial en el niño.* México: Trillas.

Barbosa, A. (1987). *Como enseñar a leer y escribir.* México: Pax.

Bernson, M. (1962). *Del garabato al dibujo.* Buenos Aires: Kapelusz.

Bghban, M. (1990). *La adquisición precoz de la lectura.* Madrid: Visor.

Boscaini, F. (1988). *Psicomotricidad e Integración escolar.* Madrid: G. Núñez.

Cairney, T. H. (1992). *Enseñanza de la comprensión lectora.* Madrid: Morata.

Calmy-Guyot, G. (1975). *El lenguaje de la mano y su relación pedagógica en la escuela materna.* Barcelona: Científico-Médica.

Cohen, R. (1983). *Aprendizaje precoz de la lectura.* Madrid: Cincel.

Condemarin. M. Chadwick, M. y Milicic, N. (1978). *Madurez escolar.* Santiago: Andrés Bello.

Champollion J. F. (1805). *Escritura Jeroglífica.* México: Cuadernillos UNAM.

De Vega, M. (1986). *Introducción a la psicología cognitiva.* México: Alianza Mexicana.

Errazuriz, P.; Martín, L. (1989). *Aprender jugando. Preparación para la lectura y escritura.* Madrid: Cincel.

García J. A. (2003). *Educar para escribir.* México: Limusa.

Garton, A. y Chris P. (1990). *Aprendizaje y procesos de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito.* Barcelona: Paidós.

Gómez P. M. et al. (1995). *La producción de textos en la escuela.* Biblioteca para la Actualización del Maestro. México: SEP.

Graves, D. H. (1987). *Didáctica de la escritura.* Madrid: Morata,

Jadoulle, A. (1982). *Aprendizaje de la lectura y dislexia.* Buenos Aires: Kapelusz.

Kellog, R.T. (1987). *Memoria y cognición.* IRAPSIR: México.

Koppitz, E. (1974). *El test Gestáltico visomotor para niños.* Buenos Aires: Guadalupe.

Le Boulch, J. (1995). *El desarrollo psicomotor desde el nacimiento hasta los 6 años.* Barcelona: Paidós.

Lucart, L. (1980). *Pintar y dibujar, escribir, pensar.* Colombia: Cincel.

Luria, A. R. (1985). *Lenguaje y Pensamiento*. Madrid: Martínez Roca.

Luria, A. R. (1978). *Cerebro y Lenguaje.* Barcelona: Fontanella.

Quirós, J. B. (1985). *El lenguaje lectoescrito y sus problemas.* Buenos Aires: Médica Panamericana.

Quirós, J. B. y Schrager, O. (1996). *Lenguaje, aprendizaje y psicomotricidad.* Buenos Aires: Panamericana.

Rieu, C. y Frey-Kerouedan M. (1980). *De la motricidad a la escritura.* Madrid: Cincel.

Schultz, J. H. (1987). *El entrenamiento autógeno.* Barcelona: Científico-Médica.

Soubiran, G. y Coste J. C. (1989). *Psicomotricidad y relajación psicosomática.* Madrid: G. Núñez

Suárez, B. (2001). *Estrategias Psicomotoras.* México: Limusa.

Vayer, P, (1982). *El equilibrio corporal. Aproximación dinámica a los problemas de actitud y comportamiento*. Barcelona: Científico-Médica.

RESUMEN:

Este artículo presenta los elementos fundamentales en el desarrollo de la grafomotricidad que promueven el aprendizaje de la escritura, esa actividad simbólica expresiva que caracteriza nuestra cultura. La autora recoge los resultados de las grandes investigaciones sobre el desarrollo de la escritura para trazar un itinerario de desarrollo de esta capacidad humana. Finalmente, se presentan unas pautas para comprender y estimular adecuadamente el desarrollo de la grafomotricidad, en el marco de la psicomotricidad.

PALABRAS CLAVE:

Grafomotricidad, escritura manual, simbolización, expresión escrita, trazo, desarrollo grafomotor, inhibición motriz, garabato, aprendizaje.

ABSTRACT:

This article presents the milestones in the development of the graphomotor skills that they promote the learning of the handwriting, that expressive symbolic activity that characterizes our culture. The author picks up the results of the big investigations on the development of the handwriting to trace an itinerary of development of this human capacity. Finally, some rules are presented to understand and to stimulate appropriately the development of the graphomotor skills, in the frame of the psychomotricity.

KEY WORDS:

Graphomotor skills, handwriting, symbolization, written expression, trace, graphomotor development, motive inhibition, scribble, learning.

DATOS DE LA AUTORA:

Begoña Suárez Riaño es psicomotricista y logopeda. Delegada de la Organización Internacional de la Psicomotricidad y Relajación en México. Directora de IRAPSIR, Instituto de Rehabilitación, Arte y Psicomotricidad Ribadetorre.

REVISTA IBEROAMERICANA DE PSICOMOTRICIDAD Y TÉCNICAS CORPORALES

Situación actual de la motricidad en la etapa de 0 a 6 años según el profesorado de Educación Infantil

Current situation of the motility in the stage from 0 to 6 years according to the Preschool teachers

Juan Antonio Moreno, Begoña López, Esther Mª Gutiérrez, Margarita Cascada y Mª Rosario Fernández

1. INTRODUCCIÓN

El currículum es un documento que viene impuesto desde el Ministerio de Educación y Ciencia donde encontramos respuesta a las siguientes preguntas ¿qué enseñar?, ¿cómo enseñar?, ¿cuándo enseñar? y ¿qué, cómo y cuándo evaluar?

En esta medida algunos artículos de la citada propuesta nos muestran algunas características que nos gustaría destacar. En el artículo 7 se establece que la etapa educativa tiene por finalidad contribuir al desarrollo físico, intelectual, afectivo, social y moral de los niños. En el 8 se expone que la Educación Infantil contribuya a desarrollar en los niños las siguientes capacidades: conocer su cuerpo y sus posibilidades de acción, relacionarse con los demás a través de distintas formas de expresión y comunicación, observar y explorar su entorno natural familiar y social y adquirir de forma progresiva una autonomía en sus actividades habituales. Y en el artículo 9 se establecen para el primer ciclo contenidos centrados en el desarrollo del movimiento corporal en las primeras manifestaciones de comunicación y el lenguaje, etc. Mientras que en el segundo ciclo, los contenidos se centran más en el aprendizaje del uso del lenguaje, descubrimiento de las características físicas y sociales del medio en el que vive y elaborar una imagen de sí mismo equilibrada, etc. (M.E.C., 1989).

Así pues, el currículo es la «guía» que debe seguir el profesor en su práctica educativa, aunque debe de concretarlo en función de las necesidades socio-económicas y educativas del centro en el que se encuentre y sobre todo concretarlo en función de las necesidades que presenten los alumnos a los que tiene que enseñar.

Desde el nacimiento e incluso antes de que el niño[1] nazca, el ser humano va aprendiendo por medio del movimiento, permitiéndole conocerse a sí mismo, al medio

[1] Tal y como recoge la Real Academia de la Lengua Española, nos referimos a las personas de ambos géneros en términos referidos al género masculino, sin que ello represente, en ningún momento, una discriminación a las personas del género femenino.

que le rodea y a comunicarse con él. Esto no sólo permite un desarrollo de la motricidad, sino que este progreso implica también un desarrollo cognitivo y social.

Como se puede observar en los artículos citados anteriormente el desarrollo físico y motor es uno de los ejes centrales mediante el cual giran los diferentes aprendizajes que debe desarrollar el niño en la etapa infantil.

Atendiendo a esta importancia de lo motriz, consideramos que los docentes que se encomiendan a la educación de los niños en etapa infantil tienen que tener una serie de conocimientos sobre la motricidad, que les permita desarrollarla dentro del aula de una forma efectiva para un buen desarrollo óptimo del niño. Ante esta situación el educador debe tener en cuenta el currículo, la metodología, su formación y el alumno. Estos cuatro bloques están muy relacionados ya que la formación del docente va a ser uno de los puntos básicos en el desarrollo de la actividad dentro del aula, tanto por el tipo de metodología que emplee como por la forma de entender el currículo, en los que éste va a basar su metodología en el aula (Moreno y cols., 2004a, 2004b).

Como ya hemos referido en el análisis del Currículo de la Educación Infantil, la metodología que se sugiere para esta etapa educativa es una metodología basada en el juego, la acción, la experimentación y la indagación. Se debe centrar en la propuesta de una metodología lúdica donde se puedan globalizar e interdisciplinarizar los contenidos curriculares a partir de una intervención didáctica basada en el movimiento y el juego.

Respecto a la globalización, se designa al hecho psicológico por el cual el niño percibe el todo antes que las partes que lo constituyen. Equivale al conocimiento global y está centrado en la capacidad sincrética e integradora del niño. Tras lo anteriormente expuesto, se puede definir la globalización como la enseñanza encaminada a la percepción de totalidades, por lo que la enseñanza se organizará con un criterio totalizador y unitario (Gervilla, 1992). Como principales características de la enseñanza globalizada encontramos las siguientes (Gervilla, 1989):

— Deberá estar centrada en cada uno de los niños: enseñanza individualizada.

— Deberá estar en estrecha vinculación con sus intereses.

— Pondrá al alcance del niño la totalidad objetiva de la realidad material de la vida.

— Su entorno social y cultural respetará en todo momento los intereses y las motivaciones del niño.

— Se procurará desarrollar al máximo las capacidades que día a día el niño va poniendo en juego.

— No habrá en este tipo de enseñanza distinción analítica de aprendizajes.

— El profesor deberá partir del estudio de la mente infantil. Las actividades no se rompen por sectores, sino que se persiguen unos objetivos globalizadores de carácter inmediato y práctico.

— Se deberá preparar para el niño un ambiente rico en estímulos nuevos e incitantes.

— La observación ocupará un lugar importante en el desarrollo del niño, y por eso siempre que sea posible, se observará aquello que interese «in situ».

— La metodología requerirá de una cuidada preparación en la que se seguirán unos pasos concretos que no den pie a la improvisación.

— Los intereses y conductas que manifiesten los niños ante los objetivos que se hayan marcado, darán la pauta a seguir en dicho proceso.

En cuanto a la interdisciplinariedad es el conjunto de las interacciones existentes y posibles entre las disciplinas, en el ámbito de los conocimientos, de los métodos o del aprendizaje de los mismos (Cobo, 1986).

Según afirman Viciana y Conde (2002), el procedimiento didáctico basado en este principio de globalización, da al traste con la tercera regla cartesiana, según la cual, se deben conducir adecuadamente los pensamientos comenzando por las cosas más simples, para ascender poco a poco, de forma gradual, al conocimiento de las cosas más complejas (Gervilla, 1995). Si se analiza detenidamente este principio cartesiano, se puede observar que se encuentra muy en la línea de los paradigmas positivistas y de los modelos tradicionales de formación del profesorado, que se han centrado en el desarrollo del hemisferio izquierdo y han llevado a parcelar la educación.

Se puede afirmar que en el Diseño Curricular Base (M.E.C., 1989) este principio supone ante todo, que el aprendizaje no se produzca por la suma o acumulación de nuevos conocimientos de los que ya posee la persona que aprende, sino que sea el producto del establecimiento de múltiples conexiones y relaciones entre lo nuevo y lo ya sabido, experimentado o vivido. Este principio es pues un proceso global de acercamiento del individuo a la realidad que quiere conocer, y que será tanto más fructífero en cuanto que permita que las relaciones que se establezcan y los significados que se construyan, sean amplios y diversificados.

Haciendo un repaso a las aportaciones psicopedagógicas más notables que pretenden justificar la importancia de lo corporal en las primeras edades del desarrollo del niño, se puede comenzar en el campo de la Psicología por Piaget e Inhelder (1982), al que se puede considerar como uno de los padres de la Psicología Infantil, quien apuntaba reiteradamente hacia una estrecha y directa relación entre la actividad cognitiva y la actividad motriz a lo largo de todos los períodos evolutivos.

Para Piaget la relación entre acción y operación no sólo encuentra analogías en la lógica de funcionamiento, sino que para él, tienen el mismo origen: «Las operaciones no son otra cosa que acciones interiorizadas, cuyos impulsos eferentes no llegan a constituir movimientos externos» (Flavell, 1984).

Siguiendo con otros autores como Wallon (1979; 1980; 1981 y 1984), quien centra su estudio en el aspecto psicobiológico del crecimiento, pone de manifiesto las estrechas relaciones que hay entre la actividad física y otras facetas de la personalidad como puede ser la faceta afectiva, considerando la motricidad y la emotividad como un todo relacionado. Según este autor, con la emoción nace una actividad que no es ya la respuesta directa del organismo a los estímulos del medio, sino que es una puesta en forma plástica del aparato psicomotor, con ocasión de las situaciones exteriores. De estas consideraciones, se desprende que las emociones se traducen en contracturas musculares de carácter tónico dando como resultado una

postura, un estado, un movimiento, que es de los que se ha ocupado tradicionalmente la Educación Física. Para Wallon (1980), la intervención del movimiento es necesaria para que la conciencia despierte a la sensación y posteriormente a la intuición de lo real. Esta intuición de lo real, no es más que el elemento previo para pasar en una fase posterior a la inteligencia práctica, entendida ésta como organización de objetos, acciones y circunstancias, donde todo se fusiona permitiendo una funcionalidad nada despreciable para la actividad educativa.

En el campo de la pedagogía y resaltando las opiniones de los autores más representativos que consideraron vital la Educación de lo corporal en el proceso de formación de la personalidad del niño podemos citar a Rousseau, Pestalozzi, Montessori, etc.

Las aportaciones de Rousseau (1985), referentes a la consideración de la importancia que se le debe otorgar a la Educación del movimiento, van orientadas a superar la educación hasta entonces libresca e intelectualista, que no encontraba en estas edades tarea educativa, ya que al no saber el niño leer ni escribir, se creía que no se podía transmitir conocimiento alguno. Esta concepción se ve superada por un sistema pedagógico que encuentra en el substrato físico del niño la materia prima de la educación.

En este sentido, la metodología en Educación Infantil tiene que estar basada en lo establecido en el currículo. Debe ser motivadora, activa, globalizadora a la vez que individualizada, cubriendo las necesidades que el niño presenta. La etapa de educación infantil, es una etapa de continuo movimiento que debe ser canalizado por el educador mediante una metodología basada en el juego, éste se presenta ante el niño otorgando infinidades de experiencias y vivencias que le llevarán a adquirir aprendizajes de un modo muy motivador y a la vez significativo para él.

El alumno es el factor fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y a él deben ir encaminados todos los esfuerzos que realice el profesor para llevar a cabo su práctica educativa.

El profesor debe cubrir todas las necesidades educativas de sus alumnos y conocer de forma individualizada los conocimientos que puede alcanzar cada uno de ellos y proporcionarles un ambiente lo más óptimo posible (material, experiencias, etc.) que les permita la adquisición de aprendizajes significativos (Moreno, 1999, 2002).

La formación de los docentes, es otro de los factores importantes ya que los conocimientos que los profesores han adquirido en el periodo de formación inicial, son fundamentales para entender y abordar la práctica educativa dentro del aula. Pero no es suficiente con la formación recibida en los distintos centros de formación, ya que nos encontramos en una sociedad de continuos cambios, por lo que los profesores (que son los encargados de enseñar la cultura y promover entre sus alumnos las herramientas necesarias para que ésta pueda transformarse) tienen que mantener una formación continua y permanente que les permita «no desengancharse del vagón» en movimiento de las demandas sociales.

Ante esta situación nos planteamos las siguientes preguntas: ¿conocen los educadores la importancia de la motricidad en el desarrollo del niño?, ¿tienen los recursos necesarios para su desarrollo?, ¿tienen suficientes conocimientos sobre la materia?

Para conocer algunas de estas cuestiones y otras más, el objetivo que planteamos en este trabajo es comprobar si se desarrolla la motricidad en la etapa de educación infantil, y en qué condiciones se realiza.

2. MÉTODO

2.1. Muestra

El instrumento utilizado se distribuyó a todos los docentes de la Región de Murcia. La respuesta obtenida fue de 139 profesores, de los cuales 127 (91,4%) eran mujeres y solamente 12 (8,6%) hombres.

La edad de los educadores que componen la muestra va desde 21 hasta 57 años, siendo la media de 36 años. En la figura 1 podemos observar que el 32,8% de la muestra es menor de 30 años, el 38,2% está entre 31-40 años y el 29% tiene más de 40 años.

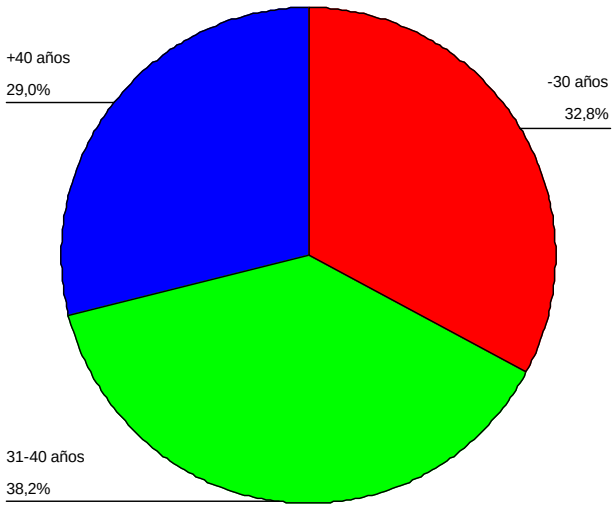


Figura 1. Distribución porcentual de las franjas de edad de los educadores analizados

Del total de la muestra, un 76,3% está formada por maestros que trabajan en centros públicos y un 23,7% pertenecen a centros privados y privados-concertados.

2.2. Instrumento

Para la recogida de la información utilizamos el Cuestionario para el Análisis de la Motricidad en Educación Infantil (C.A.M.E.I.), diseñado a tal efecto para esta investigación. El cuestionario que se administró se estructuraba en dos partes, a través de preguntas abiertas y cerradas (ver anexo):

— La primera parte, estaba compuesta por 12 preguntas, que se realizaron para conocer el entorno en el que se encuentra el educador. Dichas preguntas hacían referencia al profesor, al colegio y a las condiciones en las que se encontraba dentro del aula (nº alumnos, edad, horario, etc.).

— La segunda parte, estaba compuesta de 39 ítems donde se recogían preguntas relacionadas con el currículum, el interés y actitud del profesorado, la metodología y la formación docente. Los 27 primeros ítems estaban valorados en una escala de estimación donde el valor mínimo (1) hace referencia a «nada de acuerdo» y el valor máximo (4) hace referencia a «total-

mente de acuerdo», correspondiendo los valores intermedios, (2) a «algo de acuerdo» y (3) a «bastante de acuerdo». Los siguientes 12 ítems se respondían en una escala dicotómica (si o no).

El índice de fiabilidad, obtenido a través de la prueba Alpha de Cronbach, para los primeros 27 ítems fue de alpha = .87 mientras que para los segundos 11 ítems fue de alpha = .81, lo que muestra una alta consistencia interna.

2.3. Análisis estadístico

A través del programa estadístico SPSS en su versión 12.0 para entorno Windows han sido realizados estadísticos descriptivos de todas las variables, así como análisis de independencia entre variables mediante las pruebas de χ^2 de Pearson completada con análisis de residuos. Para el estudio de las comparaciones a posteriori entre los grupos, se utilizó la prueba F-Test de Scheffe.

3. RESULTADOS

Los resultados obtenidos se presentan en cuatro apartados que hacen referencia al análisis de los resultados según algunas características de la práctica, según la valoración media de los ítems, según la titulación del educador y según el carácter del centro.

3.1. Resultados según algunas características de la práctica

En cuanto a la hora en la que imparten las clases, un 40% de los encuestados imparten la motricidad a primera hora de la mañana, un 36% por la tarde y un 24% lo realiza a última hora de la mañana.

Respecto a los ciclos en los que imparten clase la muestra encuestada, el 59% lo realiza en segundo ciclo mientras que el 41% restante lo realiza en primer ciclo.

Con respecto al número de alumnos con los que se trabaja la motricidad podemos observar que el 77,4% de los profesores trabaja con más de 15 alumnos, siendo el 22,6% restante los que lo hacen con menos de 15 alumnos.

El lugar donde desarrollan las prácticas de motricidad son por orden de importancia la propia aula, seguido del aula especial, el patio, pabellón y por último, otras. En cuanto al tiempo que dedican semanalmente a estas prácticas encontramos que el 40,7% dedica 2 horas, el 35% dedica más de 2 horas y sólo un 24,4% de los encuestados dedican 1 hora a la motricidad. Cuando le preguntamos cuáles son sus principales problemas para desarrollar la motricidad en la escuela, más de la mitad indica que las instalaciones, seguido de los materiales, y por último, la falta de formación.

Cuando se pregunta a los educadores sobre la suficiencia del trabajo de la motricidad en las aulas de Educación Infantil (tabla 1), el 73,3% opina que no. Al relacionar esta pregunta con el tiempo que le dedican a la motricidad semanalmente encontramos diferencias significativas ($p<.05$). Entre los que opinan que no, un 89,3% sólo dedica una hora a la semana. Por el contrario, el 40,5% de los que dedican más de dos horas son los que opinan que la motricidad se trabaja lo suficiente.

En relación con el ítem: ¿Realiza cursos de formación sobre la temática? La tabla 1 nos muestra que de los maestros que trabajan la motricidad una hora semanalmente, un 79,3% no realiza cursos de formación sobre la temática, por el contra-

rio, más de la mitad (52,4%) de los maestros que trabajan la motricidad más de dos horas a la semana si los realizan.

Ante la pregunta ¿Te gusta trabajar la motricidad?, los resultados del análisis nos muestra que el 13,3% de los maestros que dedica sólo una hora semanalmente a la motricidad, señala que no le gusta trabajarla, mientras que el 98% de los que la trabajan dos horas y el 100% de los que trabajan más de dos horas, afirman que sí les gusta.

Ítems		1 hora	2 horas	+2 horas	Total	p
¿Crees que se trabaja lo suficiente la motricidad en las aulas de Educación Infantil?	Si (%)	10,7	24,0	40,5	26,7	.011
		-2,2	-,6	2,5		
	No (%)	89,3	76,0	59,5	73,3	
		2,2	,6	-2,5		
¿Realiza cursos de formación sobre la temática?	Si (%)	20,7	39,1	54,4	39,3	.018
		-2,4	,0	2,2		
	No (%)	79,3	60,9	47,6	60,7	
		2,4	,0	-2,2		
¿Te gusta trabajar la motricidad?	Si (%)	86,7	98,0	100	95,9	.032
		-2,9	1,0	1,7		
	No (%)	13,3	2,0	,0	4,1	
		2,9	-1,0	-1,7		

Tabla 1. Distribución porcentual, residuo, total y p-valor según la horas de dedicación a la motricidad semanalmente

3.2. Resultados según la valoración media de las escalas

Como se puede observar en la tabla 2, el ítem más valorado por los educadores es el 19, «Es muy importante procurar una buena relación con los niños-as para crear un clima de confianza», al que se le ha otorgado en la escala del 1 al 4, una media de 3,87. En segundo lugar, el ítem más valorado ha sido el 14 «Es importante trabajar la motricidad en Educación infantil», con una media de puntuación de 3,86. A continuación, en tercer lugar le sigue el ítem 3 «El juego es importante para desarrollar la motricidad» y el 7 «Es importante trabajar la motricidad para el desarrollo global del niño» que han obtenido una puntuación de 3,84. Otro de los más valorados ha sido el 2 «Considero importante que los educadores-as se formen a lo largo de toda su actividad docente» (3,83).

En la parte inferior de la tabla 2 aparecen los ítems menos valorados, siendo el que menos puntuación ha obtenido el 18 «Uno de los objetivos en clase es la competición» (1,15). Otro de los menos valorados ha sido el ítem 27 «Utilizo la competición como medio para conseguir mis objetivos», cuya puntuación ha sido 1,23. Le sigue el ítem 12 «La motricidad no tiene que ver con las áreas cognitiva, social y emocional» (1,30). El ítem 17 «Considero más importante desarrollar la motricidad en el segundo ciclo de infantil que en el primer ciclo de infantil», también ha sido uno de los menos valorados con 1,46. Resalta el ítem 4 «En la titulación de maestro de

infantil son suficientes los contenidos que se dan para potenciar la motricidad en el aula» con una puntuación de 2.

Ítems	Media
19. Es muy importante procurar una buena relación con los niños-as para crear un clima de confianza, espontaneidad.	3,87
14. Es importante trabajar la motricidad en Educación infantil.	3,86
3. El juego es importante para desarrollar la motricidad.	3,84
7. Es importante la motricidad para el desarrollo global del niño.	3,84
2. Considero importante que los educadores-as se formen alo largo de toda su vida.	3,83
16. Tengo en cuenta las características del grupo con el que trabajo.	3,76
8. Considero necesario que exista un lugar adaptado para el desarrollo de esta actividad.	3,69
22. La motricidad tiene la misma importancia que las demás áreas.	3,68
9. La motricidad puede servir de complemento para desarrollar otras áreas.	3,63
15. Intento que con las prácticas se potencien actitudes y valores de colaboración.	3,63
5. Utilizo el juego para su desarrollo en las actividades que propongo.	3,62
21. Con el juego el alumno se concentra y recuerda mejor los datos (desarrolla la atención activa y la memoria.	3,56
20. La educación motriz ayuda al maestro-a a conocer mejor al niño.	3,46
24. La vida mental en los primeros años se ejercita y desarrolla a través del movimiento.	3,43
11. Planifico con antelación las actividades.	3,42
10. Me siento satisfecho-a de la respuesta de mis alumnos-as ante las actividades propuestas.	3,26
13. Considero importante utilizar material específico para el desarrollo de la motricidad.	3,05
1. En mis clases predomina el aprendizaje a través de la búsqueda.	2,98
26. La participación de los padres es interesante en el desarrollo de las actividades.	2,84
6. A medida que se avanza en ciclos se debería ejercitar más la motricidad.	2,79
23. Facilito la solución de los problemas motrices a los niños-as.	2,71
4. En la titulación de maestro de infantil son suficientes los contenidos que se dan para potenciar la motricidad en el aula.	2,00
25. Motricidad y gimnasia es lo mismo.	1,47
17. Considero más importante desarrollar la motricidad en el segundo ciclo que en el primer ciclo de infantil.	1,46
12. La motricidad no tiene que ver con las áreas cognitivas, social y emocional.	1,30
27. Utilizo la competición como medio para conseguir mis objetivos.	1,23
18. Uno de los objetivos en clase es la competición.	1,15

Tabla 2. Valoración media de la primera escala

En cuanto a la valoración de los siguientes 12 ítems, un amplísimo porcentaje de los profesores encuestados (98,6%), opina que el desarrollo del área motriz en la etapa de infantil es importante, siendo casi coincidente con el 95,6% a quienes les gusta trabajar la motricidad. En la misma línea un 85,6% opina que se encuentran totalmente capacitados para desarrollar esta materia. No obstante un 70,9% opina que no se trabaja lo suficiente la motricidad en las aulas de Educación Infantil.

La gran mayoría de los educadores (86%) opina que existe una planificación conjunta de la materia en un mismo nivel de Infantil. Mientras que un 77,9% afirma que el currículum de Educación Infantil tiene relación con el resto de currículos de su centro. De igual forma que un 68,1% opina que sí existe una interrelación del desarrollo de la motricidad en niveles superiores.

Un 79,4% afirma que sus alumnos realizan las actividades de motricidad con ropa adecuada. Un 73,7% trabajan la motricidad con toda la clase a la vez, siendo un 26,3% los que organizan grupos para trabajar la motricidad.

Otra de las preguntas donde el porcentaje obtenido es muy igualado es la que hace referencia a si tienen o no facilidad para acceder a cursos de formación. Un 56,6% ha contestado afirmativamente y un 43,4% lo ha hecho en sentido contrario. Un amplio porcentaje (62,9%) de los encuestados no realiza cursos de formación sobre la materia.

El 41,2% afirma que sí es necesario un profesor especialista en Educación Física para impartir la motricidad en Educación Infantil, frente a un 58,8% que opinan todo lo contrario.

Ítems	Si (%)	No (%)
35. ¿Es importante el desarrollo del área motriz en la etapa de infantil?	98,6	1,4
39. ¿Te gusta trabajar la motricidad?	95,6	4,4
30. ¿Existe una planificación conjunta de la materia en un mismo nivel de infantil?	86,0	14,0
33. Me siento capacitado para desarrollar esta materia	85,6	14,4
34. ¿Utilizan tus alumnos-as ropa adecuada para desarrollar las actividades?	79,4	20,6
28. ¿El diseño del currículo de infantil tiene relación con el resto de currículos de tu centro (primaria, secundaria)?	77,9	22,1
32. ¿Toda la clase realiza la motricidad a la misma vez?	73,7	26,3
38. ¿Existe una interrelación del desarrollo de la motricidad en niveles superiores?	68,1	31,9
36. ¿Tienes facilidad para acceder a cursos de formación durante todo el año?	56,6	43,4
29. Considero que la parte de motricidad en infantil la debe de dar el profesor especialista en Educación Física de Primaria	41,2	58,8
37. ¿Realiza cursos de formación sobre la temática?	37,1	62,9
31. ¿Crees que se trabaja lo suficiente la motricidad en las aulas de Educación Infantil?	29,1	70,9

Tabla 3. Distribución porcentual de la segunda escala

3.3. Resultados según la titulación del educador

En cuanto a la titulación, un 77% de la muestra son Maestros Especialistas en Educación Infantil, un 10,8% tienen la titulación de Técnico Superior en Educación Infantil (T.S.E.I.) y el 12,8% restante posee otra titulación (figura 2).

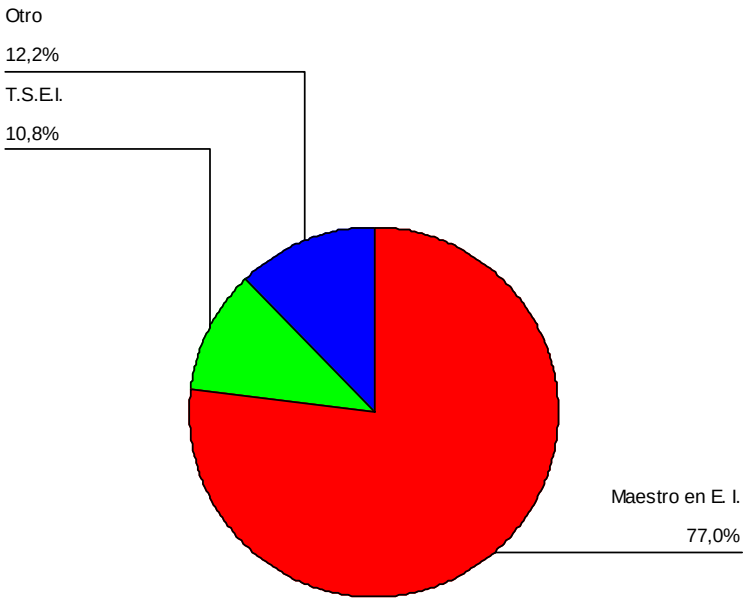


Figura 2. Distribución porcentual de la titulación de los docentes analizados

Al relacionar la titulación académica de los docentes con los 27 primeros ítems relacionados con el currículum, el interés y actitud del profesorado, la metodología y la formación docente, encontramos diferencias significativas ($p<.01$) en el ítem «a medida que se avanza en ciclos se debería ejercitar la motricidad», siendo más valorado por los T.S.E.I. y por los que poseen otra titulación que por los Maestros en Educación Infantil.

En el ítem «es importante la motricidad para el desarrollo global del niño», encontramos diferencias significativas ($p<.05$) entre los educadores que poseen la titulación de T.S.E.I y los que poseen otras titulaciones, siendo más valorado por estos últimos.

En el ítem «considero necesario que exista un lugar adaptado para el desarrollo de esta actividad» también encontramos diferencias significativas ($p<.05$) entre los educadores que poseen otras titulaciones y los que poseen la titulación de Maestro en Educación Infantil, siendo más valorado este ítem por los primeros.

También encontramos diferencias significativas ($p<.001$) entre los Maestros en Educación Infantil y los T.S.E.I., siendo más valorado por los primeros, en el ítem «la motricidad puede servir de complemento para desarrollar otras áreas».

El ítem «intento que con las prácticas se potencien actitudes y valores de colaboración» ($p<.01$), es más valorado por los Maestros en Educación Infantil, por el contrario, los docentes que menos lo valoran son los que poseen otras titulaciones.

Cuando analizamos los siguientes 12 ítems también encontramos diferencias significativas (tabla 4). En el ítem «¿Crees que se trabaja lo suficiente la motricidad en

las aulas de Educación Infantil?» las diferencias ($p<.05$) se encuentran principalmente entre los Maestros de Educación Infantil y los T.S.E.I., siendo más valorado por éstos últimos.

También encontramos diferencias significativas ($p<.05$) entre la respuesta de los Maestros de Educación Infantil y la respuesta de los T.S.E.I., relacionadas con el ítem «¿Toda la clase realiza la motricidad a la misma vez?». Tras el análisis a posteriori, encontramos que las diferencias radican en que más de la mitad de los maestros de Educación Infantil responden afirmativamente a diferencia de los T.S.E.I. que lo hacen negativamente.

Otro de los ítems en el que encontramos diferencias significativas ($p<.05$) corresponde a cuando se le pregunta «¿Tienes facilidad para acceder a cursos de formación durante todo el año?», produciéndose las diferencias entre los Maestros de Educación Infantil y los T.S.E.I, siendo valorado de forma negativa por una gran mayoría de éstos últimos.

El ítem anterior está relacionado con el siguiente «¿Realiza cursos de formación sobre la temática?». Igualmente se producen diferencias significativas ($p<.05$) entre los Maestros de Educación Infantil y los T.S.E.I., siendo valorado negativamente por casi el total de éstos últimos.

Ítems		M.E.I.	T.S.E.I.	Otros	Total	p
¿Crees que se trabaja lo suficiente la motricidad en las aulas de Educación Infantil?	Si (%)	25,0	60,0	26,7	29,1	.020
		-1,9	2,8	-,2		
	No (%)	75,0	40,0	73,3	70,9	
		1,9	-2,8	,2		
¿Toda la clase realiza la motricidad a la misma vez?	Si (%)	79,6	46,7	60,0	73,7	.011
		2,9	-2,5	-1,3		
	No (%)	20,4	53,3	40,0	26,3	
		-2,9	2,5	1,3		
¿Tienes facilidad para acceder a cursos de formación durante todo el año?	Si (%)	63,2	7,7	52,9	56,6	.001
		2,9	-3,7	-,3		
	No (%)	36,8	92,3	47,1	43,4	
		-2,9	3,7	,3		
¿Realiza cursos de formación sobre la temática?	Si (%)	44,1	7,1	18,8	37,1	
		3,1	-2,5	-1,6		
	No (%)	55,9	92,9	81,3	62,9	
		-3,1	2,5	1,6		

Tabla 4. Distribución porcentual, residuo, total y p-valor según la titulación de los docentes

3.4. Resultados según el carácter del centro (público o privado, privado-concertado)

En el ítem «intento que con las prácticas se potencien actitudes y valores de colaboración» encontramos diferencias significativas (p<.05) entre los colegios públicos y los privados-concertados, siendo más valorado por los colegios públicos. Otro de los ítems donde encontramos diferencias significativas (p<.01) es: «motricidad y gimnasia es lo mismo», siendo más valorado por los colegios privados-concertados (tabla 5).

Ítems	Público	Privado	p
Intento que con las prácticas se potencien actitudes y valores de colaboración	3,70	3,46	.049
Motricidad y gimnasia es lo mismo	1,37	1,78	.008

Tabla 5. Valoración media y p-valor según el carácter del centro

Con respecto al ítem ¿El diseño del currículo de Infantil tiene relación con el resto de los currículos de tu centro (primaria, secundaria)? en la tabla 6 podemos observar que al relacionarlos encontramos diferencias significativas (p<.05) ya que el 92% de los colegios privados afirman que sí guarda relación, mientras que el 26,4% de los colegios públicos no lo considera.

En relación al ítem: ¿Es importante el desarrollo del área motriz en la etapa de Infantil? al relacionar el centro público con el privado, encontramos diferencias significativas (p<.05). El 75,8% de los colegios públicos consideran que no es importante mientras que el 41,9% de los profesores de centros privados sí lo considera importante.

Otro ítem donde encontramos diferencias significativas (p<.05) es: ¿Crees que se trabaja lo suficiente la motricidad en las aulas de Educación Infantil? Se encuentra un porcentaje diferenciado entre los colegios públicos y privados, un 26,3% de los colegios públicos opina que no se trabaja lo suficiente, frente a un 93,8% de los colegios privados donde sí se trabaja lo suficiente (tabla 6).

Ítems		Público	Privado	Total	p
¿El diseño del currículo de infantil tiene relación con el resto de currículos de tu centro (primaria, secundaria)?	Si (%)	73,6	92,0	77,7	.040
		-2,0	2,0		
	No (%)	26,4	8,0	22,3	
		2,0	-2,0		
¿Es importante el desarrollo del área motriz en la etapa de infantil?	Si (%)	24,2	41,9	28,5	.049
		-1,9	1,9		
	No (%)	75,8%	58,1	71,5	
		1,9	-1.9		
¿Crees que se trabaja lo suficiente la motricidad en las aulas de Educación Infantil?	Si (%)	73,7	93,8	78,7	.011
		-2,4	2,4		
	No (%)	26,3	6,3	21,3	
		2,4	-2,4		

Tabla 6. Distribución porcentual, residuo, total y p-valor del análisis de la interrelación del desarrollo de la motricidad con niveles superiores según el tipo de centro

5. CONCLUSIONES

Tras el análisis de los resultados las principales conclusiones son las siguientes:

— El lugar más utilizado para la práctica de la motricidad es el aula seguido del aula especial y el patio.

— La media de tiempo semanal de práctica en la etapa infantil está en las dos horas.

— Aquéllos que dedican más de dos horas semanales a la motricidad piensan que sí se trabaja lo suficiente frente a los que le dedican una hora que piensan todo lo contrario. También son los que más realizan cursos de formación sobre la temática y a los que más les gusta la motricidad.

— La gran mayoría de los educadores considera que el principal problema para desarrollar la motricidad son las instalaciones, seguidas del material.

— Los maestros en Educación Infantil valoran más el hecho de que la motricidad puede servir de complemento para desarrollar otras áreas y que se potencien actitudes y valores de colaboración. Por el contrario, no ven tan importante el hecho de que exista un lugar adaptado para el desarrollo de esta actividad.

— Los profesores con la titulación de T.S.E.I valoran más la importancia de la motricidad en el desarrollo global del niño.

— Los T.S.E.I. opinan que la motricidad se trabaja lo suficiente en Educación Infantil a diferencia de los maestros en Educación Infantil que piensan lo contrario.

— Los maestros de Educación Infantil trabajan la motricidad con todos sus alumnos a la vez, mientras que más de la mitad de los T.S.E.I. la trabajan por separado.

— Los maestros de Educación Infantil tienen facilidad para acceder a cursos de formación sobre la temática, aunque después no todos realizan dichos cursos. A diferencia de los T.S.E.I que no tienen facilidad para acceder a cursos de formación.

— Los educadores de centros públicos valoran más el hecho de que se potencien actitudes y valores de colaboración que los colegios privados.

— Dos de cada tres educadores de centros públicos considera que el currículo de infantil tiene relación con el resto de los currículos de su centro (primaria, secundaria), mientras que nueve de cada diez profesores de centros privados afirman que sí guarda relación.

— Dos de cada tres educadores de centros públicos considera que no es importante el desarrollo de la motricidad en la etapa infantil. Por otro lado, en los colegios privados creen que se trabaja lo suficiente la motricidad.

— De forma globalizada, para la totalidad de los educadores, la motricidad, el juego y la buena relación con los niños son muy importantes en sus clases; por el contrario, la competición, en general, no es suscitada por los mismos en sus aulas, así como que creen que la motricidad tiene que ver con el

desarrollo cognitivo, social y emocional del niño ya que creen que la motricidad es muy importante para el desarrollo global del niño en esta etapa.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almenzar, M. L.; Gervilla, M. y Merino, C. (1993). *Proyecto Curricular de Educación Infantil.* Madrid: Escuela Española.

Almenzar, M. L. (1998). *Un modelo didáctico innovador de educación infantil para la Comunidad Autónoma de Andalucía*. Tesis Doctoral Inédita. Madrid. UNED.

Cobo, S. (1986). *Interdiscipinariedad y Universidad*. Madrid: Univ. Pontificia.

Flavell, J. (1984). *La Psicología Evolutiva de Jean Piaget*. Barcelona: Siglo XXI.

Gervilla, A. (1989). *Didáctica aplicada a la escuela infantil*. Málaga: Edinford

Gervilla, A. (1992). *Dinamizar y educar.* Madrid: Dykinson.

Gervilla, A. (1995). *¿Comprendo la Educación Infantil?*. Málaga: Innovare.

M.E.C. (1989). *Diseño Curricular Base para la Educación Infantil*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Moreno, J. A. (1999). *Motricidad infantil. Aprendizaje y desarrollo a través del juego*. Murcia: DM.

Moreno, J. A. (2002). *Aprendizaje a través del juego*. Málaga: Aljibe

Moreno, J. A.; Cascales, M.; López, B.; Gutiérrez, E. M. y Fernández, M. R. (2004). Análisis de la motricidad en la etapa infantil según la edad y los años de experiencia del educador. En *Actas de IV Congreso Internacional de Educación Física e Interculturalidad «El deporte unión de culturas»*. México: Dirección General de Formación, Personal e Innovación Educativa de la Región de Murcia.

Moreno, J. A.; Martínez, M. C.; Martínez, A. M.; Montoya, M.; Plaza, A.; Sánchez, M. F.; Murcia, M. A. (2004). El tratamiento de la motricidad en la etapa infantil. En *Actas de IV Congreso Internacional de Educación Física e Interculturalidad «El deporte unión de culturas»*. México: Dirección General de Formación, Personal e Innovación Educativa de la Región de Murcia.

M.E.C. (1989). *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo*. Madrid: M.E.C.

Orem, R. (1974). *La teoría y el método Montessori en la actualidad*. Buenos Aires: Paidós.

Piaget, J. y Inhelder, B. (1982). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.

Rousseau, J. J. (1985). *Emilio o de la Educación*. Madrid: Edaf.

Viciana, V. y Conde, J. L. (2002). El juego en el currículo de Educación Infantil. En J. A. Moreno (Eds.), *Aprendizaje a través del juego* (pp. 67-97). Málaga: Aljibe.

Wallon, H. (1979). *Del acto al pensamiento.* Barcelona: Grijalbo.

Wallon, H. (1980). *Psicología del niño I y II.* Madrid: Pablo del Río.

Wallon, H. (1981). *Psicología y Educación.* Madrid: Pablo del Río.

Wallon, H. (1984). *La evolución psicológica del niño.* Madrid: Alianza deporte.

C.A.M.E.I

Cuestionario para el Análisis de la Motricidad en Educación Infantil

La Unidad de Investigación de Educación Física y Deportes (UNIVEFD) de la Universidad de Murcia, viene desarrollando una serie de investigaciones que tienen por objetivo «El análisis del desarrollo de la Motricidad en Educación Infantil».

Preocupados por dicho tema, se está llevando a cabo un estudio con la intención de describir cuál es la situación actual de la práctica de la motricidad en el entorno educativo.

A través de este cuestionario y la recopilación de dichos datos pretendemos que de esta investigación se desprendan resultados que puedan revertir en un mayor conocimiento de la motricidad en las aulas de Infantil, por ello, rogamos tengas a bien, en la medida de tus posibilidades, colaborar con nosotras facilitando los datos que solicitamos.

Género:
- ❑ Mujer
- ❑ Hombre

Edad_____años

Tipo de centro:
- ❑ Público
- ❑ Privado-concertado
- ❑ Privado

Año de finalización de carrera:

_____

Titulación Académica:
- ❑ Maestro de Educación Infantil
- ❑ Técnico Superior en Educación Infantil
- ❑ Otra especialidad_____

¿En que lugar desarrollas la motricidad?:
- ❑ Aula
- ❑ Patio
- ❑ Pabellón
- ❑ Un aula específica
- ❑ Otras_____

Cuánto tiempo le dedica a la motricidad en su aula semanalmente?:_____horas

¿Cuáles son los principales problemas para desarrollar la motricidad en la escuela?:
- ❑ Instalaciones
- ❑ Materiales
- ❑ Nº de alumnos-as
- ❑ Formación
- ❑ Otras_____

¿Cuándo imparte la motricidad?:
- ❑ A primera hora de la mañana
- ❑ A última hora de la mañana
- ❑ Por la tarde

Años de experiencia:
- ❑ Menos de 5 años
- ❑ Entre 5 y 10 años
- ❑ Más de 10 años

Edad sobre la que impartes:
- ❑ 1-2 años
- ❑ 2- 3 años
- ❑ 3-4 años
- ❑ 4-5 años
- ❑ 5-6 años

¿Con cuántos alumnos-as realizas la clase?
- ❑ Menos de 15 alumnos
- ❑ Más de 15 alumnos

	1. Nada de acuerdo 2. Algo de acuerdo 3. Bastante de acuerdo 4. Totalmente de acuerdo	1	2	3	4
1	En mis clases predomina el aprendizaje a través de la búsqueda	❑	❑	❑	❑
2	Considero importante que los educadores-as se formen a lo largo de toda su actividad docente	❑	❑	❑	❑
3	El juego es importante para desarrollar la motricidad	❑	❑	❑	❑
4	En la titulación de maestro de infantil son suficientes los contenidos que se dan para potenciar la motricidad en el aula	❑	❑	❑	❑
5	Utilizo el juego para su desarrollo en las actividades que propongo	❑	❑	❑	❑
6	A medida que se avanza en ciclos se debería ejercitar más la motricidad	❑	❑	❑	❑
7	Es importante la motricidad para el desarrollo global del niño	❑	❑	❑	❑
8	Considero necesario que exista un lugar adaptado para el desarrollo de esta actividad	❑	❑	❑	❑
9	La motricidad puede servir de complemento para desarrollar otras áreas	❑	❑	❑	❑
10	Me siento satisfecho de la respuesta de mis alumnos-as ante las actividades propuestas	❑	❑	❑	❑
11	Planifico con antelación las actividades	❑	❑	❑	❑
12	La motricidad no tiene que ver con las áreas cognitiva, social y emocional	❑	❑	❑	❑
13	Considero importante utilizar material específico para el desarrollo de la motricidad	❑	❑	❑	❑
14	Es importante trabajar la motricidad en Educación Infantil	❑	❑	❑	❑
15	Intento que con las prácticas se potencien actitudes y valores de colaboración	❑	❑	❑	❑
16	Tengo en cuenta las características del grupo con el que trabajo	❑	❑	❑	❑
17	Considero más importante desarrollar la motricidad en el segundo ciclo que en el primer ciclo de infantil	❑	❑	❑	❑
18	Uno de los objetivos en clase es la competición	❑	❑	❑	❑
19	Es muy importante procurar una buena relación con los niños para crear un clima de confianza, espontaneidad	❑	❑	❑	❑
20	La educación motriz ayuda al maestro-a a conocer mejor al niño	❑	❑	❑	❑
21	Con el juego el alumno se concentra mejor y recuerda los datos mejor. Desarrolla la atención activa y la memoria	❑	❑	❑	❑
22	La motricidad tiene la misma importancia que las demás áreas	❑	❑	❑	❑
23	Facilito la solución de los problemas motrices a los niños-as	❑	❑	❑	❑
24	La vida mental en los primeros años se ejercita y desarrolla a través del movimiento	❑	❑	❑	❑
25	Motricidad y gimnasia es lo mismo	❑	❑	❑	❑
26	La participación de los padres es interesante en el desarrollo de las actividades	❑	❑	❑	❑
27	Utilizo la competición como medio para conseguir mis objetivos	❑	❑	❑	❑
		SI		**NO**	
28	¿El diseño del currículo de infantil tiene relación con el resto de currículos de tu centro (primaria, secundaria)?	❑		❑	
29	Considero que la parte de motricidad en infantil la debe de dar el profesor especialista en Educación Física de Primaria	❑		❑	
30	¿Existe una planificación conjunta de la materia en un mismo nivel de infantil?	❑		❑	
31	¿Crees que se trabaja lo suficiente la motricidad en las aulas de Educación Infantil?	❑		❑	
32	¿Toda la clase realiza la motricidad a la misma vez?	❑		❑	
33	Me siento capacitado para desarrollar esta materia	❑		❑	
34	¿Utilizan tus alumnos-as ropa adecuada para desarrollar las actividades?	❑		❑	
35	¿Es importante el desarrollo del área motriz en la etapa de infantil?	❑		❑	
36	¿Tienes facilidad para acceder a cursos de formación durante todo el año?	❑		❑	
37	¿Realiza cursos de formación sobre la temática?	❑		❑	
38	¿Existe una interrelación del desarrollo de la motricidad en niveles superiores?	❑		❑	
39	¿Te gusta trabajar la motricidad?	❑		❑	

RESUMEN:

El objetivo que persigue la investigación es describir la situación actual de la motricidad según la opinión del profesor de Educación Infantil. La muestra está compuesta por 139 profesores de educación infantil de la Región de Murcia. Para la recogida de la información se ha utilizado el Cuestionario para el Análisis de la Motricidad en Educación Infantil (C.A.M.E.I.) diseñado específicamente para esta investigación. Está compuesto de dos escalas, en la primera el Alpha de Cronbach ha sido .87 mientras que para la segunda .81. Han sido realizados estadísticos descriptivos de todas las variables, así como análisis de independencia entre variables mediante las pruebas de χ^2 de Pearson completada con análisis de residuos tipificados corregidos. Para el estudio de las comparaciones a posteriori entre los grupos, se utilizó la prueba F-Test de Scheffe. De los resultados obtenidos entre las principales conclusiones destacamos que el tiempo de práctica semanal es de dos horas y que la motricidad, el juego y la buena relación con los niños son muy importantes en sus clases, así como que creen que la motricidad tiene que ver con el desarrollo cognitivo, social y emocional del niño ya que creen que la motricidad es muy importante para el desarrollo global del niño en esta etapa.

PALABRAS CLAVE:

Educación Infantil, Educación Física, motricidad, Psicomotricidad, currículum.

ABSTRACT:

The objective that pursues the investigation is to describe the current situation of the motility according to the Preschool teachers' opinion. The sample is composed by 139 Preschool teachers from the Region of Murcia. For the collection of the information the it has been used the Questionnaire for the Analysis of the Motility in Preschool Education (C.A.M.E.I.) designed specifically for this investigation. It is made up of two scales, in the first one the Alpha of Cronbach has been .87 and for the second .81. They have been carried out statistical descriptive for all the variables, as well as analysis of independence between variables by means of the tests of χ^2 of Pearson completed with analysis of corrected typified residuals. For the study of the posterior comparisons among the groups, the F-Test of Scheffe was used. From the results obtained among the main conclusions we highlight that the time of weekly practice is of two hours and that the motility, the game and the good relationship with the children are very important in their classes, as well as that they believe that the motility has to do with the cognitive, social and emotional development of the child because they believe that the motility is very important for the child's global development in this stage.

KEY WORDS:

Preschool Education, Physical Education, motility, Psychomotricity, syllabus.

DATOS DE LOS AUTORES:

Juan Antonio Moreno Murcia es Dr. en Psicología, Profesor Titular de Universidad en Aprendizaje y Desarrollo Motor. Director de la Unidad de Investigación en Educación Física y Deportes (www.um.es/univefd) de la Universidad de Murcia. Autor de los libros: «Motricidad infantil. Aprendizaje y desarrollo a través del juego» y «Aprendizaje a través del juego».

Begoña López, Esther Mª Gutiérrez, Margarita Cascada y Mª Rosario Fernández son Maestras de Educación Infantil y pertenecen a la Unidad de Investigación en Educación Física y Deportes.

El cuerpo, eje y contenido de la Psicomotricidad *

The body, axis and content of the Psychomotricity

Pedro Pablo Berruezo Adelantado

Nuestro cuerpo no es solamente un espacio expresivo entre todos los demás…, es el origen de todos los demás, el movimiento mismo de expresión, lo que proyecta hacia fuera las significaciones dándoles un lugar, lo que hace que ellas se pongan a existir como cosas, bajo nuestras manos, bajo nuestros ojos.

Maurice Merleau-Ponty, 1945.

Hace casi diez años, comenzaba una conferencia en la Ciudad de México (Berruezo, 1995) preguntándome –como ya se ha hecho anteriormente desde la fenomenología (Merleau-Ponty, 1945; Sivadon y Gantheret, 1965)– «por qué decimos que *tenemos* un cuerpo y no que *somos* un cuerpo». Y me planteaba que, siendo una condición esencial (esto es, que constituye nuestra esencia), parecía más lógico afirmar que *somos* un cuerpo (humano, por supuesto).

Hoy, sin embargo, con unos años más de experiencia (y espero que con algo más de conocimiento y sabiduría) creo que mi respuesta sería que *somos y tenemos* un cuerpo. Nuestra esencia anatómica y fisiológica es la condición de nuestros pensamientos, sentimientos y acciones, por lo que nuestra dimensión corporal psicobiológica no es algo casual (aunque el estado actual de nuestra especie sea fruto de una sucesión de casualidades, como ponen de manifiesto los estudios más recientes sobre la evolución humana) (Arsuaga y Martínez, 1998; Arsuaga, Bermúdez, Carbonell y Cervera, 2001; Carbonell y Bellmunt, 2003); pero, al mismo tiempo, nuestro cuerpo es nuestra herramienta, nuestro recurso polivalente, a la vez genérico y especializado. Por ello además de seres corporales, tenemos una ilimitada gama de posibilidades de acción que nos facilita nuestro cuerpo.

* El presente artículo reproduce la conferencia impartida por el autor en el marco del 2º Congreso Internacional «Entre Educación y Salud», 2º Encuentro Nacional del Instituto Dr. Domingo Cabred, celebrado en Córdoba (Argentina), del 16 al 18 de septiembre de 2004.

Por intentar hacer una, con seguridad, incompleta lista de elementos, podríamos decir que a través del cuerpo:

- Captamos el mundo que nos rodea: sentimos (tenemos sensaciones), notamos, percibimos, recibimos informaciones…
- Ejecutamos acciones: hacemos cosas, realizamos tareas, intentamos hacer lo que pretendemos, lo conseguimos o fracasamos…
- Nos comunicamos con otras personas: entendemos lo que nos dicen, expresamos lo que queremos decir (y a veces también lo que no queremos), hablamos, escuchamos, contamos, decimos…
- Mostramos nuestra actitud respecto a las normas o costumbres de la sociedad en la que vivimos: manifestamos nuestra aceptación o rechazo, cumplimos, respondemos, criticamos, juzgamos, obedecemos, huimos…
- Aprendemos y enseñamos: imitamos, mostramos, elaboramos…
- Desarrollamos formas propias de comportamiento: cambiamos, nos oponemos, creamos, gestionamos, contrastamos, decidimos…
- Manifiestamos intereses y deseos: revelamos, intuimos, ocultamos, controlamos…
- Nos relacionamos con nuestro entorno próximo: interactuamos, cooperamos, competimos, compartimos, excluimos, damos, recibimos…

Probablemente tras esta limitada, aunque extensa, relación de actividades que nuestro cuerpo mediador hace posible no será necesario reivindicar la idea original de la psicomotricidad: la del *paralelismo psicomotor* o, mejor, la superación del dualismo cartesiano (Descartes, 1641, [1980]) que concebía al ser humano como un compuesto de dos partes, la cosa cognitiva o pensante (*res cogitans)* y la cosa corporal o material (*res extensa*), en línea con los planteamientos de la cultura griega clásica que concebían al individuo fundamentalmente como un espíritu (lo esencial e inmortal) asentado en un cuerpo (lo accesorio y limitado).

Es posible que la psicomotricidad no tenga un nombre acertado (podríamos discutirlo), pero es innegable que tiene un planteamiento de partida muy valioso: la globalidad del individuo. En ello parecemos estar todos de acuerdo y las diferentes definiciones que se han dado de la psicomotricidad siempre lo subrayan (Muniáin, 1997; Berruezo, 2001). Pero de esa globalidad, como si de un *iceberg* se tratase, vemos únicamente su aspecto físico, corporal. Lo que el individuo manifiesta es su acción corporal, en la que hemos de considerar tanto su postura como su movimiento. Esta acción corporal (postura y movimiento) se construye sobre la base del tono muscular, que en la imagen del iceberg [figura 1] vendría a ser como la línea de flotación, lo que conecta los procesos internos (psicofisiológicos) con la acción corporal externa.

Me parece que es otra manera de expresar lo que afirma Calmels (2003), al decir que a la psicomotricidad le interesan las *manifestaciones del cuerpo*, que nosotros concretamos en los términos de *postura y movimiento,* mientras que él considera la *actitud postural, la gestualidad y las praxias*.

Figura 1: La acción corporal, el aspecto visible de nuestro ser

Que haya elementos que no se vean a través de la postura y el movimiento no quiere decir necesariamente que sean de otra naturaleza, no corporal, no física, no fisiológica (Damasio, 1996; 2001; Ramachandran y Blakeslee, 1999; LeDoux, 1999). Si pensamos en el *iceberg*, que hemos elegido como analogía, lo que hay bajo la superficie no es otra cosa que hielo.

No se trata de discutir ahora sobre la existencia o no de elementos espirituales, ajenos al cuerpo y sus procesos, por ello (dejando a cada uno/a con sus reflexiones y sus decisiones) vamos a intentar profundizar en las posibilidades que la acción corporal, que desde nuestro punto de vista refleja la globalidad del ser, representa para el individuo humano, como manera de otorgar a la psicomotricidad un valor y un cometido en el desarrollo y en la solución de los conflictos que afectan a las personas. Al mismo tiempo que centramos el objeto de la psicomotricidad en el trabajo sobre la acción corporal (postura y movimiento) que refleja la globalidad del individuo.

Nuestro punto de partida es, pues, que la psicomotricidad concibe al ser humano globalmente, como una unidad «cognitivo-conductual»: los aspectos conductuales –motores– ponen de manifiesto los aspectos cognitivos y afectivos –psíquicos–; y viceversa, los aspectos psíquicos están determinados por acciones corporales. Lo que ocurre es que en el momento actual, hablando en general, el cuerpo no es lo importante. Normalmente la vida actual nos orienta hacia los logros, por ello vemos los *productos* (lo que se hace, lo que se dice…) y no apreciamos los *procesos* (cómo se hace, por qué se dice…). El propio lenguaje verbal, enmascara frecuentemente al lenguaje corporal, normalmente más coherente y próximo a la verdadera intención. La psicomotricidad se orienta, pues, hacia la *acción corporal*, hacia los procesos corporales que determinan, en definitiva, el funcionamiento del individuo.

Normalmente si todo va bien, si un proceso ha funcionado correctamente, nadie se fija en él. Cuando el resultado no es el esperado, o no se consigue, es cuando nos preguntamos por los mecanismos que lo hacen posible. Cuando la carta o el paquete que esperamos no llega, o llega deteriorado, es cuando nos preguntamos por el

cartero o por el servicio de correos (el reparto). La psicomotricidad, por el contrario *se preocupa más del cartero y del reparto que de la carta*, lo que no es muy frecuente. Para nosotros, continuando con este símil, el cuerpo es *el cartero*, la acción corporal (la postura y el movimiento) es *el reparto* y el resultado de la acción (la realización, la frase, etc.) es *la carta*.

Vuelvo a referirme a Daniel Calmels (1997) pues él lo explica magistralmente con la imagen de la pisada, la huella y el pie, que de manera evidente distingue el proceso, el producto y el sujeto agente.

Analicemos, en la medida de nuestras posibilidades, esa «acción corporal» sobre la que se centra la psicomotricidad. Si intentáramos reunir todas esas actividades que hemos enumerado anteriormente, de manera resumida, podríamos decir que el cuerpo:

- nos permite realizar actividades y utilizar objetos,
- refleja y expresa los sentimientos y estados de ánimo,
- va construyendo el conocimiento y dominio de uno mismo y del mundo exterior, y
- manifiesta nuestra actitud hacia las otras personas y nos permite comunicarnos con ellas.

En definitiva, y retomando nuestra propuesta ya presentada en el III Congreso Regional de Atención Temprana y Psicomotricidad, celebrado en Montevideo, en noviembre de 2000 (Berruezo, 2001), podemos decir que nuestro cuerpo *hace, siente, conoce y comunica.* De este modo consideramos cuatro dimensiones diferentes de la acción corporal [figura 2]:

Figura 2: Dimensiones de la acción corporal

- el cuerpo *que hace*, que se mueve, configuraría la dimensión funcional o puramente motriz;
- el cuerpo *que siente*, que experimenta y expresa nuestros sentimientos, sería la dimensión emocional o expresiva;
- el cuerpo *que conoce*, que aprende y que organiza el mundo en claves espacio-temporales nos ofrecería la dimensión racional o cognitiva;
- el cuerpo *que se comunica*, configuraría la dimensión relacional o comunicativa.

Estas dimensiones constituyen, en nuestra opinión, cuatro ejes fundamentales en virtud de los cuales se puede interpretar cualquier acción corporal, y cuya proporcionalidad y equilibrio va a determinar el desarrollo armónico y el bienestar del individuo en cada etapa de su vida.

Evidentemente se trata de dimensiones de análisis no excluyentes y que en la práctica se manifiestan al unísono. Mediante la acción corporal, la persona simultáneamente hace, siente, conoce y comunica en mayor o menor medida. En cada acción podríamos, pues, determinar la interrelación existente entre las cuatro dimensiones y ponderar el protagonismo de cada una. Será la aguda mirada del psicomotricista, del educador, del terapeuta, la que *leerá* en la letra de la acción corporal de la persona y *entenderá* el valor que ha de dar a cada una de las cuatro dimensiones.

Sabemos que la acción corporal refleja, en ocasiones, conflictos o elementos ocultos de nuestra personalidad, por lo que podríamos establecer también distintos niveles en dicha acción corporal: un nivel inconsciente, que gráficamente constituiría la parte del núcleo, más profunda, y un nivel consciente, en el que se desarrollarían la mayor parte de nuestras acciones. Personalmente no me gusta el término *fantasmático*, muy utilizado en la terminología de algunas orientaciones de la práctica psicomotriz, pero creo que puede identificarse con el nivel inconsciente al que nos estamos refiriendo.

Nuestra propuesta viene a completar o matizar otras propuestas contemporáneas. Calmels (2003) refiere tres dimensiones (instrumental-motriz, afectivo-emocional y cognitivo-práxica) que se relacionan como diámetros de una circunferencia, distinguiendo un nivel visible y otro oculto, que él compara con la imagen de un árbol, con las raíces en la parte inferior, y la copa en la parte superior. Creo que, nuevamente, por diversos caminos hemos llegado a síntesis parecidas. Alcaide (1996) establece, con otros nombres, las mismas tres dimensiones (cuerpo real, cuerpo vivido y cuerpo emocional), al que Camps (2002) añade una cuarta, pero con diferente contenido que el de nuestra propuesta (cuerpo motriz instrumental, cuerpo cognitivo, cuerpo tónico-emocional y cuerpo fantasmático y relacional), posiblemente coincidiendo con los niveles de organización psicomotriz que refiere Núria Franc (1996) (sensomotriz, cognitivo, tónico y simbólico). Finalmente, Serrabona (2003) establece siete dimensiones (cuerpo motriz, cuerpo cognitivo, cuerpo relacional, cuerpo social, cuerpo afectivo, cuerpo conativo y cuerpo fantasmático) [figura 3].

Alcaide (1996)	Franc (1996)	Camps (2002)	Calmels (2003)	Serrabona (2003)
real	sensomotriz	motriz instrumental	instrumental-motriz	motriz
vivido	cognitivo	cognitivo	cognitivo-práxico	cognitivo
emocional	tónico	tónico-emocional	afectivo-emocional	afectivo
	simbólico	fantasmático y relacional		relacional
				social
				conativo
				fantasmático

Figura 3: Enfoques recientes sobre dimensiones corporales

No sólo el psicomotricista, como estábamos diciendo, va a valorar la multidimensionalidad de la acción corporal, sino que cada individuo, pequeño, joven o adulto (de manera más o menos consciente) maneja estas dimensiones con el fin de orientar su acción corporal hacia una finalidad. Y ahí es donde aparecen diferentes planos en los que se desarrollan nuestras acciones.

Sin perjuicio de puedan describirse muchos más, por un afán didáctico nos fijaremos en cuatro de ellos, que interactúan con las diferentes dimensiones descritas. Porque, evidentemente, mi acción corporal (multidimensional):

- me permite conseguir lo que quiero, valerme de mis posibilidades de acción para llegar, para lograr, para realizar…;
- me hace formar parte de un grupo, responder a las demandas sociales y desenvolverme en un contexto interpersonal;
- me permite cumplir normas y expectativas, puedo hacer las cosas de manera adecuada o incorrectamente;
- refleja mis motivos y mi forma de ser, obedece a motivaciones espontáneas, no siempre conocidas y aceptadas.

Podemos desarrollar nuestra acción corporal, pues, en diferentes planos:

- el plano *instrumental*, que me permite conseguir lo que quiero, lo que pretendo de manera clara y voluntaria;
- el plano *social*, que hace que mi acción corporal tenga un sentido para los demás;
- el plano *ético*, que da un valor a las cosas que hago en función de unas reglas, normas, leyes o expectativas;

· el plano *simbólico*, que me permite dar a mi acción un sentido particular, no funcional y que puede hacer que mis acciones reflejen intenciones fingidas, u ocultas.

Por un afán meramente didáctico hemos intentado agrupar estos planos y dimensiones en una figura tetraédrica [figura 4] cuyos vértices reflejan, a modo de ejes, las dimensiones de la acción corporal mientras que sus caras se corresponderían con los diferentes planos de la misma. Los niveles los encontraríamos en el núcleo de la figura, o en el área más externa.

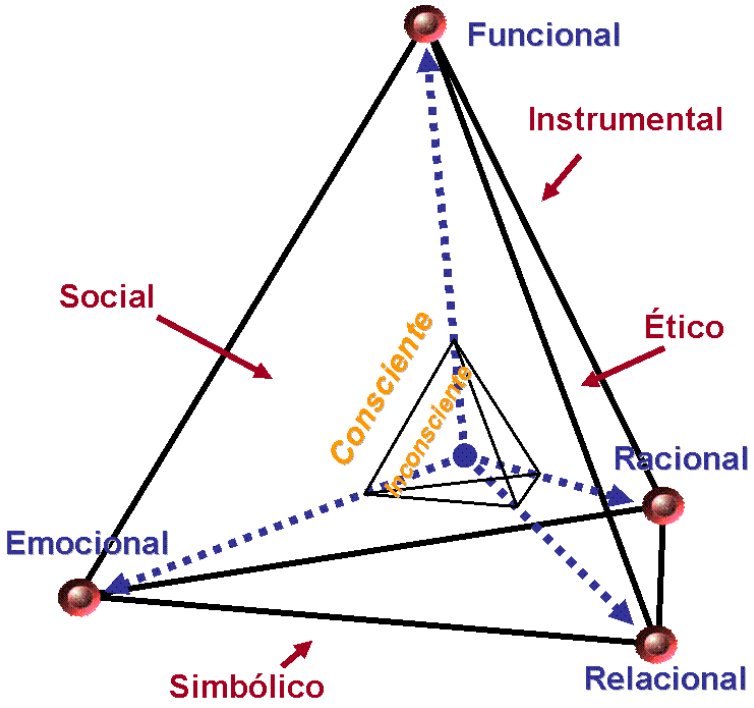


Figura 4: Dimensiones, planos y niveles de la acción corporal

La representación propuesta será coherente, si puede considerarse que el plano instrumental queda más bien desmarcado de la dimensión relacional y configurado prevalentemente por las dimensiones funcional, emocional y racional; si el plano social resulta más bien distante de la dimensión racional y más saturado de las dimensiones funcional, emocional y relacional; si el plano ético parece más bien alejado de la dimensión emocional, y más en relación de las dimensiones funcional, racional y relacional; y, finalmente, el plano simbólico queda más bien enfrentado a la dimensión funcional y está determinado por las dimensiones emocional, racional y relacional.

En definitiva, la acción corporal refleja una clara multidimensionalidad (funcional-emocional-racional-relacional) y se desarrolla en diferentes planos (instrumental, social, ético o simbólico), según la finalidad de la acción. Así es como hemos intentado resumir que el individuo sea capaz de hacer lo que puede, lo que sabe, lo que debe, lo que le conviene, lo que se espera de él, lo que le apetece, lo que le interesa, lo que le surge espontáneamente…

Evidentemente, esta explicación es una hipótesis, una propuesta que la comunidad científica, que los compañeros, profesionales e investigadores de la psicomotrici-

dad, tendrán que aceptar (si coincide con los datos de su experiencia) y validar, en la medida en que contribuya a comprender mejor la acción corporal tal y como se entiende y se trabaja en psicomotricidad.

De hecho, si tomamos los conceptos más usados en psicomotricidad, podemos comprobar que todos ellos guardan relación y pueden encuadrarse en este sistema de dimensiones, niveles y planos que proponemos. Pero si hay un concepto que resumen las diversas dimensiones de la acción corporal es el de *esquema corporal.* Esa representación cognitiva del propio cuerpo que se estructura a partir de las percepciones (visuales, táctiles, cinestésicas y propioceptivas) y está vinculado al espacio; esa percepción compleja de la unidad y la ubicación del cuerpo en el espacio, de sus diferentes partes y la relación espacial entre ellas (Murcia, 1990).

El esquema corporal resume el conocimiento y la conciencia que uno tiene de sí mismo en tanto que ser corporal, lo que implica: la percepción de las diferentes partes de nuestro cuerpo; la percepción de nuestros límites en el espacio (morfología); la percepción de nuestras posibilidades motrices (rapidez, agilidad...); la percepción de nuestras posibilidades de expresión a través del cuerpo (actitudes, mímica); el conocimiento verbal de nuestros elementos corporales; y las posibilidades de representación que tenemos de nuestro cuerpo (desde el punto de vista mental o desde el punto de vista gráfico...) (De Lièvre y Staes, 1992).

El esquema corporal se puede entender en sentido amplio, o en sentido restringido, en relación con otros conceptos corporales, no en vano Ajuriaguerra (*sic* Murcia, 1990) llegó a denominarlo «monstruo de varias cabezas». De los diferentes conceptos integrados o contrastados con el de esquema corporal, el más conocido, y frecuentemente confundido con él, es el de *imagen corporal*.

El esquema corporal, tal y como lo define Paillard (1980), es la organización espacial de las informaciones sensoriales en un referente postural que contribuye a codificar las informaciones útiles en el desencadenamiento y direccionalidad de los movimientos, mientras que la imagen corporal es la representación imaginada consciente de la propia realidad corporal codificada en sus características sensoriales de cualidad, forma e intensidad. Básicamente se trata de un esquema neurológico frente a una imagen psicológica; de una síntesis objetiva, de carácter filogenético, frente a una síntesis subjetiva de carácter ontogenético; de una construcción racional, frente a una construcción emocional.

En conjunto, el esquema y la imagen corporal (que podemos considerar como el anverso y el reverso de una misma moneda) vendrían a constituir la dimensión corporal de nuestra identidad, construida en una doble vertiente (neurológica-psicológica) a partir de la experiencia perceptivo-motriz, de la propia acción corporal.

Pero cabe preguntarse cómo entiende la psicomotricidad la acción corporal. Y aquí me gustaría referirme al cuerpo del niño y al cuerpo del adulto, al cuerpo del sujeto de la intervención y al cuerpo del psicomotricista.

Ya hemos dicho antes que la acción corporal es frecuentemente ignorada, prestándose mayor atención a los productos que nuestro cuerpo realiza (de tipo verbal, material, social, etc.). Resulta interesante comprobar cómo en una situación privilegiada de aprendizaje, como la que se produce en la escuela, el cuerpo es el gran olvidado, cuando la vivencia corporal resulta la vía más accesible para dar significación a los aprendizajes (Arnaiz, 2001). Marcelino Vaca (2000; 2002), tras estudiar

la presencia de lo corporal en la escuela primaria observa que en general la consideración de la acción corporal en este entorno se mueve entre dos extremos (*cuerpo silenciado – cuerpo suelto*), que se corresponden con los tiempos de clase y de recreo. La incorporación del cuerpo se produce de tres nuevas formas: el *cuerpo tolerado*, que permite cierta movilidad en el aula; el *cuerpo instrumentado*, que se utiliza como auxiliar para el aprendizaje conceptual, y el *cuerpo tratado*, que se usa intencionadamente para buscar el desarrollo de capacidades o la vivencia de situaciones. Éste es el tipo de presencia y protagonismo que promueve la psicomotricidad, el que posibilita y promueve la expresividad corporal (también denominada expresividad psicomotriz).

Precisamente fruto de ese ambiente que trata el cuerpo de manera adecuada, el individuo que participa en una intervención psicomotriz puede:

- hacer cosas o no hacer nada,
- jugar a algo o no jugar a nada,
- crear o imitar lo que observa en otros,
- comunicarse o enmudecer y no dirigirse a los demás,
- moverse o quedarse quieto,
- gesticular o inhibir sus gestos evitando expresar sus deseos,
- mirar o no mirar,
- crear sonidos o estar en silencio,
- pensar una u otra cosa, no necesariamente lo que queremos que piense,
- hablar o estar callado,
- relacionarse o aislarse,
- interactuar o actuar en solitario,
- divertirse o aburrirse,
- gozar o sufrir,
- conseguir o frustrar sus expectativas...

En la medida en que se garantice la espontaneidad, la libertad de participar, la apertura a las propuestas y actitudes del individuo, nuestra intervención psicomotriz promoverá más realmente la expresividad corporal que refleja la personalidad del individuo, su situación, sus dificultades, sus necesidades y sus demandas.

Porque los elementos que hemos de manejar en la relación, educativa o terapéutica, son los diferentes registros de esta expresividad corporal, a saber:

- la mirada,
- la sonrisa,
- la mímica facial,
- la calidad y el modo de comunicación,
- la actividad imitativa y gestual,
- las actividades lúdicas,
- la relación con los objetos,
- la relación con el espacio y el tiempo,
- y relación con otras personas.

Y estos registros de la acción corporal vienen a ser los parámetros de observación y de trabajo (Arnaiz y Bolarín, 1994; 2000) que manejamos en la intervención psicomotriz y para los cuales la psicomotricidad dispone de recursos específicos [figura 5].

Figura 5: Parámetros y recursos de la intervención psicomotriz

Esos recursos que van a promover el aprovechamiento y evolución de la expresividad corporal del sujeto de nuestra intervención psicomotriz se pueden concretar en:

- La imitación: espontánea o provocada, como motor de nuevos aprendizajes corporales. En este sentido, cuando se interviene con niños pequeños, el cuento tiene grandes posibilidades de aprovechamiento, como muestran los trabajos de Joaquín Serrabona (2002; Serrabona y Woloschin, 2003; 2004).
- Las actividades: propuestas libres o dirigidas que movilizan al sujeto, que le hacen actuar, participar, construir, descubrir, etc. En el trabajo con niños, la vía fundamental de trabajo la constituirá el juego, con sus innumerables formatos y posibilidades (Navarro, 2002a; 2002b; Lázaro, 1995; Valdés, 2000; 2002).
- La organización de la sala: utilización del espacio al servicio de los objetivos, promoviendo zonas de actividad, itinerarios, cambios, evoluciones...
- La estructuración del tiempo de la sesión: estableciendo momentos, rituales, fases o secuencias de actividad (o quietud) que permitan las manifestaciones expresivas de los sujetos.
- Los materiales: proponiendo su uso para el logro de nuestros objetivos, utilización sensoriomotriz, simbólica, representativa, lúdica, relacional. Se trata de utilizar los materiales para ofrecer un entorno enriquecido, donde

desarrollar las posibilidades corporales, para que el individuo experimente con su acción corporal como si se encontrase en un *laboratorio del movimiento* (Miedzinski, 1983).

- Las relaciones interpersonales, con el psicomotricista o con los compañeros de sesión: aprovechando todas las posibilidades que surgen del intercambio con los demás, a través de la actividad (agrupamientos, cooperación, competición, seducción, rivalidad, etc.) o de la verbalización (Muniáin, Serrabona, Carol y Dalmau, 2000).

Precisamente, si hablamos de la relación del sujeto de la intervención (niño, adolescente o adulto) con el psicomotricista, hemos de hablar del cuerpo del psicomotricista, de su expresividad corporal, que hace de este tipo de intervención algo sustancialmente distinto de otras modalidades de práctica educativa o terapéutica. Y por fuerza tengo que referirme al empeño que Juan Mila, junto con el equipo de docentes de la Licenciatura de Psicomotricidad de la Escuela Universitaria de Tecnología Médica de la Facultad de Medicina de la Universidad de la República de Uruguay, ponen en mostrar la necesidad imperiosa de una formación profesionalizante, a través del trabajo corporal (Mila, 2002) y de la supervisión clínica (Mila, 2001), que habilite al psicomotricista, que modele su actitud, su disponibilidad, su expresividad, para poder enfrentarse, con garantías de éxito, a la práctica profesional (Mila, Cherro, García Ferrés, De León y Peceli, 2000).

El psicomotricista, con su cuerpo, con su postura y con su palabra, ha de manifestar en el curso de su intervención, una serie de capacidades, competencias, habilidades y destrezas (Sánchez Rodríguez y Llorca, 2001):

- capacidad de observación y escucha,
- expresividad psicomotriz,
- capacidad de utilizar diferentes estrategias de implicación en el juego para favorecer el desarrollo infantil,
- competencias para elaborar de manera creativa y ajustada diferentes escenarios para la práctica psicomotriz,
- capacidad de comunicación con la familia y otros profesionales, y
- capacidad de mirarse.

En realidad, si preguntamos a los psicomotricistas qué capacidades les parecen más necesarias para su trabajo nos encontramos, con diferentes matices, una serie de elementos (capacidades o habilidades) que podrían configurar los aspectos enunciados:

- expresividad corporal o psicomotriz,
- atención a las producciones,
- escucha verbal y no verbal,
- disponibilidad corporal (tónica y postural),
- habilidades sociales,
- paciencia, respeto a los ritmos personales,
- atracción y motivación,
- resistencia física y psicológica,
- trabajo en grupo, colaboración, interdisciplinariedad

- resolución de conflictos,
- tolerancia a la frustración,
- sensibilidad,
- creatividad,
- seguridad en sí mismo y capacidad de generar sentimientos de seguridad,
- autocrítica, autoanálisis,
- observación de lo que ocurre, de uno mismo,
- respeto a los sentimientos,
- generación de confianza,
- valoración y reconocimiento del otro,
- etc.

Si tuviéramos que resumir todo esto podríamos decir que un psicomotricista necesita dos tipos de competencias: técnicas (para la práctica) y personales (para la relación).

Parafraseando el inicio de mi exposición, pero con otro sentido, en la intervención psicomotriz nosotros, psicomotricistas, *somos un cuerpo*, que acepta, que respeta, que genera confianza, etc., y frente a nosotros *tenemos un cuerpo*, que expresa, que demanda, que oculta, que juega, que se tensa... Además, tenemos la capacidad de manejar unos recursos, entre los que destacamos nuestra propia expresividad corporal, así como la relación que se establece en la intervención, entre nosotros mismos y quienes participan en ella, con intención educativa o terapéutica. La implicación global del psicomotricista y del sujeto de la intervención forma parte del proceso. La práctica de la psicomotricidad nos implica, nos toca, nos afecta.

El cuerpo siempre está presente y constituye el núcleo de la intervención. Nos olvidamos del cuerpo, cuando funciona correctamente, pero desde la psicomotricidad nos detenemos en el cuerpo para que éste aprenda a funcionar (psicomotricidad educativa) o para que restablezca su funcionamiento (psicomotricidad terapéutica), con el fin de que sirva a su cometido: la mediación. A través del cuerpo conocemos, nos expresamos, manejamos la realidad (de manera real, simbólica o representada), nos relacionamos (con el mundo material y humano) y creamos.

Nuestro cuerpo, nuestra acción corporal es un intermediario, lo que nos permite ser y estar en el mundo. La psicomotricidad, al ocuparse de este cuerpo mediador, atendiendo a su multidimensionalidad que le permite hacer, sentir, conocer y comunicar, puede contribuir de un modo muy significativo a la construcción de la propia identidad y a la adaptación del individuo a su medio social y cultural, en condiciones de poder expresarse y desarrollar sus capacidades, teniendo así a su alcance la posibilidad de ser feliz, sintiéndose bien en y con su propio cuerpo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Alcaide, A. (1996). El cuerpo del analista en el espacio terapéutico. En C. Alemany y V. García (Eds.) *El cuerpo vivenciado y analizado* Bilbao: Desclée de Brouwer.

Arnaiz, P. (2001). La práctica psicomotriz: una estrategia para aprender y comunicar. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales,* 0, 5-14.

Arnaiz, P. y Bolarín, M. J. (1994). La expresividad psicomotriz: una forma de manifestar la diversidad en la Escuela Infantil. En M. Vilà (Ed.) *Atenció a la diversitat* (pp. 155-165). Girona: Universitat de Girona.

Arnaiz, P. y Bolarín, M. J. (2000). Guía para la observación de los parámetros psicomotores. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* 37, 63-85.

Arsuaga, J. L., Bermúdez, J. M., Carbonell, E. y Cervera, J. (2001). *Atapuerca, un millón de años de historia*. Madrid: Complutense.

Arsuaga, J. L. y Martínez, I. (1998). *La especie elegida. La larga marcha de la evolución humana*. Madrid: Temas de Hoy.

Berruezo, P. P. (1995). El cuerpo, el desarrollo y la psicomotricidad. *Psicomotricidad, Revista de Estudios y Experiencias,* 49, 15-26.

Berruezo, P. P. (2001). El contenido de la Psicomotricidad. Reflexiones para la delimitación de su ámbito teórico y práctico. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales,* 1 (1), 39-47.

Calmels, D. (1997). *Cuerpo y saber*. Buenos Aires: D&B.

Calmels, D. (2003). *¿Qué es la Psicomotricidad?* Buenos Aires: Lumen.

Camps, C. (2002). El esquema corporal. En M. Llorca, V. Ramos, J. Sánchez Rodríguez y A. Vega (Eds.) *La práctica psicomotriz: una propuesta educativa mediante el cuerpo y el movimiento* (pp. 355-398). Archidona (Málaga): Aljibe.

Carbonell, E. y Bellmunt, C. S. (2003). *Los sueños de la evolución*. Barcelona: RBA.

Damasio, A. (1996). *El error de Descartes*. Barcelona: Crítica.

Damasio, A. (2001). *La sensación de lo que ocurre. Cuerpo y emoción en la construcción de la conciencia.* Barcelona: Debate.

De Lièvre, B. y Staes, L. (1992). *La psychomotricité au service de l'enfant. Notions et applications pédagogiques*. París: Belin.

Descartes, R. (1980). *Meditaciones metafísicas - Las pasiones del alma*. Barcelona: Aguilar.

Franc, N. (1996). Reflexiones sobre la práctica: ejes y bloques de la psicomotricidad. *Psicomotricidad, Revista de Estudios y Experiencias,* 53, 15-25.

Lázaro, A. (1995). Radiografía del juego en el marco escolar: propuestas. *Psicomotricidad, Revista de Estudios y Experiencias*, 51, 7-23.

LeDoux, J. (1999). *El cerebro emocional*. Barcelona: Ariel/Planeta.

Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénomenologie de la perception*. Paris: Gallimard.

Miedzinski, K. (1983). *Die Bewegungsbaustelle*. Dortmund: Verlag Modernes Lernen.

Mila, J. (2001). La Supervisión Clínica y la Supervisión Institucional, ineludibles instancias de Formación de Postgrado o Formación Permanente en Psicomotricidad. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales,* 1 (4), 75-82.

Mila, J. (2002). La construcción del cuerpo del psicomotricista. En M. Llorca, V. Ramos, J. Sánchez Rodríguez y A. Vega (Eds.) *La práctica psicomotriz: una pro-*

puesta educativa mediante el cuerpo y el movimiento (pp. 181-194). Archidona (Málaga): Aljibe.

Mila, J., Cherro, M., García Ferrés, B., De León, C. y Peceli, R. (2000). La formación del rol de psicomotricista a través del trabajo corporal. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales,* 0, 65-76.

Muniáin, J. L. (1997). Noción/Definición de Psicomotricidad. *Psicomotricidad, Revista de Estudios y Experiencias,* 55, 53-86.

Muniáin, J. L., Serrabona, J., Carol, M. y Dalmau, M. (2000). Representación verbal en psicomotricidad de integración. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales,* 0, 85-102.

Murcia, R. (1990). A propósito de la noción de esquema corporal. *Psicomotricidad, Revista de Estudios y Experiencias,* 36, 7-39.

Navarro, V. (2002a). *El afan de jugar. Teoría y práctica de los juegos motores*. Barcelona: Inde.

Navarro, V. (2002b). El juego infantil. En M. Llorca, V. Ramos, J. Sánchez Rodríguez y A. Vega (Eds.) *La práctica psicomotriz: una propuesta educativa mediante el cuerpo y el movimiento* (pp. 453-488). Archidona (Málaga): Aljibe.

Paillard, J. (1980). Le corps situé et le corps identifié. Une aproche psyho-physiologique de la notion de schéma corporel. *Revue Médicale Suisse Romande*.

Ramachandran, V. S. y Blakeslee, S. (1999). *Fantasmas en el cerebro. Los misterios de la mente al descubierto*. Barcelona: Debate.

Sánchez Rodríguez, J. y Llorca, M. (2001). El rol del psicomotricista. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales,* 1 (3), 57-76.

Serrabona, J. (2002). Los cuentos vivenciados: imaginación y movimiento. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales,* 2 (1), 63-76.

Serrabona, J. (2003). *La psicomotricidad dentro del marco educativo*. Barcelona: Universitat Ramon Llull (Tesis doctoral inédita).

Serrabona, J. y Woloschin, L. (2003). *Visualizaciones que ayudan a los niños*. Barcelona: Integral.

Serrabona, J. y Woloschin, L. (2004). El movimiento imaginado. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales,* 4 (1), 6-20.

Sivadon, P. y Gantheret, F. (1965). *La rééducation corporelle des fonctions mentales*. Paris: Societé Française.

Vaca, M. (2000). Reflexiones en torno a las posibilidades educativas del tratamiento pedagógico de lo corporal en el Segundo Ciclo de Educación Infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* 37, 103-120.

Vaca, M. (2002). Cuerpo y escolarización. Reflexiones en torno a los modos de entender y tratar el ámbito corporal en la escuela. En M. Llorca, V. Ramos, J. Sánchez Rodríguez y A. Vega (Eds.) *La práctica psicomotriz: una propuesta educativa mediante el cuerpo y el movimiento* (pp. 69-82). Archidona (Málaga): Aljibe.

Valdés, M. (2000). Pauta para evaluar el juego en la sala de psicomotricidad. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales,* nº 0, 77-84.

Valdés, M. (2002). La importancia del juego en la clase de psicomotricidad. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales,* 2 (1), 47-56.

RESUMEN:

El individuo humano tiene una entidad corporal incuestionable, que puede obviarse, dando mayor importancia a lo que el cuerpo genera (producto) que a lo que el propio cuerpo realiza (proceso).

La psicomotricidad se detiene en el cuerpo y en el movimiento, para tomarlos como objetos de su estudio e intervención. Y precisamente la finalidad o la orientación de dicha intervención interpreta el cuerpo y sus acciones de diferente manera.

De un modo analítico podemos considerar diferentes dimensiones corporales, así como diferentes ejes de interpretación del movimiento. Cada uno de ellos (dimensiones y ejes) va a subrayar o privilegiar algún aspecto de esa globalidad, tan reivindicada por la psicomotricidad, histórica e internacionalmente.

Hay elementos nucleares de la psicomotricidad (como el esquema y la imagen corporal) que centran la atención del punto de vista del psicomotricista. Del mismo modo que hacen que se sitúe frente al cuerpo y al movimiento de las personas sobre las que interviene.

Si el movimiento y el cuerpo son un vehículo de expresión de la personalidad, del desarrollo, de los conflictos, etc., también son una herramienta que el psicomotricista ha de manejar sabiamente. Por ello, hemos de detenernos en la consideración de las destrezas corporales y motrices del psicomotricista que va a utilizar en función de sus objetivos de intervención.

Finalmente, observar el cuerpo y el movimiento, apreciar sus matices e interpretar sus actos se convierte en la lectura que el psicomotricista hace de la vivencia de los sujetos y de su progreso en la evolución o recuperación de sus posibilidades.

PALABRAS CLAVE:

Cuerpo, dimensiones corporales, acción corporal, tono, postura, movimiento, esquema corporal, imagen corporal, intervención psicomotriz.

ABSTRACT:

The human individual has an unquestionable corporal entity that can be obviated, giving bigger importance to what the body generates (the product) that to what the own body carries out (the process).

The psychomotricity halts in the body and in the movement, to take them as objects of its study and intervention. And in fact the purpose or the orientation of this intervention interprets the body and its actions in a different way.

In an analytic way we can consider different corporal dimensions, as well as different axes of interpretation of the movement. Each one of them (dimensions and axes) it will underline or to privilege some aspect of that whole, so claimed by the psychomotricity, historically and internationally.

There are nuclear elements of the psychomotricity (as the body scheme and the body image) that center the attention of the point of view of the psychomotor therapist. In the same way that they make that he or she was located in front of the body and to the movement of people on those that it intervenes.

If the movement and the body are a vehicle of expression of the personality, of the development, of the conflicts, etc., they are also a tool that the psychomotor therapist must manage wisely. For it, we must halt in the consideration of the corporal and motive dexterities of the psychomotor therapist that will use in function of their intervention objectives.

Finally, to observe the body and the movement, to appreciate their shades and to interpret their acts becomes the reading that the psychomotor therapist makes of the behaviour of people and of their progress in the evolution or recovery of their possibilities.

KEY WORDS:

Body, corporal dimensions, corporal action, tonus, posture, movement, body scheme, body image, psychomotor intervention.

DATOS DEL AUTOR:

Pedro Pablo Berruezo Adelantado es Psicomotricista, Maestro de Educación Primaria especialista en Educación Especial y en Educación Física, Licenciado en Psicología y Doctor en Pedagogía. En la actualidad trabaja como profesor en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia (España), en el subárea de Educación Especial. Es Vicepresidente de la Asociación de Psicomotricistas del Estado Español y de la Federación de Asociaciones de Psicomotricistas del Estado Español.

Autismo: o desenlace para uma estrutura sujeito-objeto. Uma escuta psicanalítica na clínica psicomotora

Autism: the outcome for a structure subject-object. A psychoanalytic listening in the psychomotor clinic

Nivaldo Torres

Os autores Lacanianos que fazem referência ao autismo, nos parece, são unânimes em situá-lo numa anterioridade à dialética do estágio do espelho. Essa idéia já está suficientemente estabelecida e a observação clínica mais aguçada dessas crianças só vem a confirmar tal fato. A idéia, diz Denise Stefan (1994), é que para os autistas não existe nem o outro nem o Outro semelhante.

Nossa questão é: "como situar esse momento de anterioridade ao estágio do espelho? Com que conceitos teóricos vamos lidar, numa tentativa de explicar o nosso ponto de vista?"

O que nos levou a escrever este trabalho foram os inúmeros percalços encontrados no decorrer de nossa prática clinica. Desta forma, simultaneamente, durante a pesquisa teórica e os atendimentos clínicos, fui levado a me deixar ensinar pela experiência. Sentindo o referencial psicanalítico esvaziado, no propósito na direção da cura do autismo, busquei fazer uma ponte entre o modelo psicanalítico e os propósitos da clínica psicomotora, no sentido de experienciar uma alternativa teórico-prática, que nos indicasse uma direção, na tentativa de elucidar os modos de funcionamento no pré-especular que, ao nosso entender, tem sido pouco especado e, sobretudo, tido como sendo de pouca relevância, talvez por se pensar que esse período constitutivo de um sujeito, está muito ligado ao biológico, traduzindo-se desta forma, como elemento secundário. Tal noção, nos parece, advém da pouca exploração desse período crucial na constituição de um sujeito, ficando de imediato a conceituação de importância fundamental, na interação dinâmica do desejo entre a mãe e a criança, que se torna coerente face à falta. Com efeito, a mãe pressentida como faltante sempre pode imaginariamente ser preenchida pelo objeto do desejo que lhe falta.

Certamente, não discordamos dessa noção preliminar da demanda da mãe para o bebê, no entanto, nos parece que, se pudéssemos ir mais adiante, na exploração desse período, que se torna o elemento fundante rumo à constituição de um sujeito

desejante, poderíamos entender os modos de funcionamento de uma criança denominada de autista.

Na perspectiva de explicar o modo de funcionamento psíquico de uma criança autista, bem como os modos encontrados por nós como possibilidade de intervenção clínica, surgem como resultados preliminares, duas hipóteses: uma de natureza teórica, onde encontramos fundamentação no campo psicanalítico, e outra no sentido de uma orientação de uma prática clínica, na qual a inclusão da clínica psicomotora se mostrou essencial.

A primeira hipótese levantada por nós é a de que, no autismo, há um desenlace para uma estruturação sujeito-objeto; como segunda hipótese, levantamos o ponto de vista de que a possível via de intervenção clínica com crianças autistas é, através e por intermédio da imagem do corpo, tal qual apregoada por Dolto. É neste sentido que em nossa clínica vem se estabelecendo uma junção entre a psicanálise e a clínica psicomotora.

Produzir sobre o tema autismo, isto não se dá sem ser levado pelos caminhos tortuosos da dúvida, em função do tanto que já se falou e se escreveu. É, pois, no sentido da dúvida que a clínica do autismo tem me impulsionado a repensar conceitos já pré-estabelecidos, ao invés de tão somente reproduzi-los. As reflexões propostas por nós se respaldam em nossas observações clínicas, que exigiram de nós encontrar subsídios teóricos que pudessem fundamentar nossas dúvidas, bem como nos fornecesse elementos para análise de nossas hipóteses. Certamente, nossas reflexões estão longe de ser uma regra geral; no entanto, elas poderão ser úteis, pois temos a certeza de que ela nos fornece referenciais clínicos evidentes, para repensar o modelo de nossa clínica com autistas.

Explicar a primeira de nossas hipóteses, isto pode de início não ser tarefa muito fácil; mas, à medida que fizemos uma leitura de Lacan sobre os quatro conceitos fundamentais da psicanálise, nos defrontamos com uma surpresa, já que suas explicações nos permitiram uma análise que nos parece ser o modo de estruturação do autismo. Ele diz:

> No mundo do *Real-Ich*, do eu, do conhecimento, tudo pode existir como agora, inclusive você e a consciência, sem que haja para isto, o que quer que pensemos, o mínimo de sujeito. (Lacan, 1979, 187).

Lacan desta forma, nos revela a existência de uma estrutura que pode funcionar regido pelo *Real-Ich*, ou seja, governada pelo princípio da realidade, sem que aí se tenha constituído um sujeito. Como ele mesmo diz, em todo caso nenhum sujeito subjetivado. Surge então uma pergunta: se em todo caso não existe um sujeito subjetivado, poderíamos pensar na existência de um sujeito-objetivado?

Eis a questão que se tornou o cerne de nossa pesquisa. Surgem, então, novas interrogações: poderíamos fazer uma correlação entre uma estrutura governada *Real-Ich* e o autismo?

Aqui, nos parece essencial uma diferenciação elementar, mas necessária. Trata-se de explicar os termos *Lust-Ich* e *Real-Ich*. O *Lust-Ich*, é definido como o eu prazer, ego prazer, enquanto o *Real-Ich* representa o eu realidade, ego realidade, e é governado pelo princípio da realidade.

Freud diz que as pulsões que começam por funcionar segundo o princípio do prazer submetem-se progressivamente ao princípio da realidade. Desta forma, o ego-prazer nada mais pode fazer além de desejar, trabalhar para obter o prazer e evitar o desprazer, enquanto o ego realidade, nada mais tem a fazer do que tender para o útil e garantir-se contra danos.

Lacan, citando Freud, sobre o *Tribe* e as *Triebschicksale*, as pulsões e as vicissitudes da pulsão, diz:

> Freud põe o amor ao mesmo tempo no nível do real, no nível no narcisismo, no nível do princípio do prazer em sua correlação com o princípio da realidade, e daí deduz que a função de ambivalência é absolutamente diferente do que se produz na *Verkehrung*, no movimento circular. No nível em que se trata do amor, temos um esquema do qual Freud nos diz que ele se sobrepõe em dois tempos (Lacan, 1979, 226).

Lacan, desta forma, nos alerta para uma diferenciação importante que devemos fazer da leitura de Freud, quanto ao termo *Verkehrung* e o Amor. A *Verkehrung* é definida como: "processo pelo qual o alvo de uma pulsão se transforma no seu contrário, na passagem da atividade para a passividade" (Laplanche / Pontalis (1983, 322).

Lacan, evidencia o esquema de Freud sobre o Amor da seguinte maneira:

> Primeiro um *Ich*, definido objetivamente pelo funcionamento solidário do aparelho do sistema nervoso central com condição de homeostase, conservar as tensões a um nível, o mais baixo.Podemos conceber que o que há fora disso, se é que há um fora, é apenas indiferença. E, nesse nível, pois que se trata de tensão, indiferença, quer dizer simplesmente inexistência. Freud nos diz, no entanto, que a regra do auto-erotismo não é a inexistência dos objetos, mas o funcionamento dos objetos unicamente em relação com o prazer. Na zona de indiferença, diferencia-se então o que traz *Lust* e o que traz *Unlust*, prazer ou desprazer. Cada qual, aliás, não terá visto, desde sempre, a ambigüidade do termo *Lustprinzip*? – pois que alguns também o escrevem *Unlustprinzip* (Lacan, 1979, 226-227).

Lacan nos apresenta seu esquema para o funcionamento de um psiquismo em sua forma mais rudimentar, que, ao nosso entender, funciona dinamicamente e não de forma caótica, mesmo que ainda nas vias da constituição. Uma estrutura governada pelo princípio do prazer, mas que algo da subjetivação de um sujeito, já está aí dinamicamente, fazendo funcionar o psiquismo. Mas em que ponto da trajetória da subjetivação de um sujeito nos situa aqui? Quanto a isso, não quero deixar dúvidas; trato aqui do pré-especular.

Em nossas pesquisas acerca do tema autismo, não encontramos, de forma clara, um estudo que respondesse aos nossos questionamentos suscitados por nossa clínica do dia-a-dia. Não encontramos um estudo que se voltasse claramente numa tentativa de uma explicação do pré-especular. Penso que obter explicações do pré-especular é certamente conceber uma diretriz do funcionamento psíquico do autista. Será que não estamos situados aqui, no fechamento paradigmático, de que o autismo, constituindo-se no pré-especular, e os que aí se encontram não passam

de “puro real, pura carne”? - E, assim sendo, o período pré-especular não teria muito que nos dar além da sua inexistência? Após nossa pesquisa clínica e bibliográfica, torna-se difícil repetir que, no autismo, tratamos de “puro real, pura carne”.

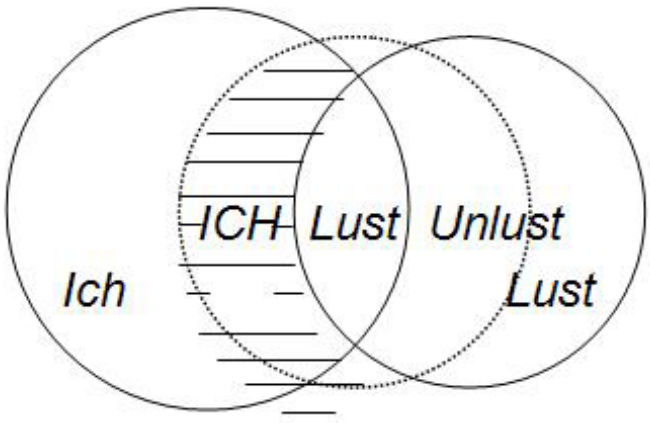
A denominação sujeito-objeto, já nos permite articular uma diferença: pois, embora no autismo não se trate de sujeito subjetivado, concebemos, em todo caso, o autista como um sujeito-objetivado, ou seja, não encontremos um sujeito da linguagem, todavia, nos defrontamos com um sujeito enlaçado a objetos parciais, mas em que algo já se enuncia nas vias da subjetivação. Pensar o autismo como “puro real, pura carne”, é se fechar em um estigma, é não perceber o que precisamente falta para “mover-se” a uma possível subjetivação. Estamos aqui diante do desafio clínico, por uma via em direção da cura no autismo.

O nosso desafio é o de tentar entender o modo de funcionamento no pré especular, porque acreditamos na existência de uma estrutura, ainda que rudimentar, mas que não deixa dúvidas quanto ao seu funcionamento dinâmico.

Nesse sentido, Lacan nos esclarece:

> A questão que se coloca é então de figurar esse estado – de articular a homeostase e o prazer. Pois, que algo dê prazer é ainda demais para o equilíbrio. Desse *Ich* hipotético, em que se motiva a primeira construção de um aparelho funcionando como um psiquismo, que esquema podemos dar, o mais próximo e mais exato para faze-lo funcionar? Propondo este aqui (Lacan, 1979, 227).

Lacan propõe sua construção teórica que nos permite pensar o pré-especular e, conseqüentemente, articular o nosso conceito de sujeito-objeto, no autismo. Ele nos apresenta o seguinte esquema para explicar os princípios de funcionamento de um aparelho que seja capaz de funcionar como se fosse um psiquismo. Eis o seu esquema:



Lacan, explica o seu esquema da seguinte maneira:

> Vocês vêem, marcado com letras maiúsculas *ICH*, o *Ich* como aparelho tendente a uma certa homeostase – que não pode ser mais baixa porque seria a morte, e aliás, a coisa foi vista por Freud num segundo tempo. Quanto ao *Lust*, não é um

> campo propriamente falando, é sempre muito bem um objeto, um objeto de prazer que, como tal, e mirado no eu. Essa margem em espelho, esse correlato biunívoco do objeto, aí está o *Lust-Ich,* purificação de que fala Freud, ou seja, o que no *Ich*, se satisfaz com o objeto enquanto *Lust*.
>
> O que é *Unlust*, ao contrário, é o que resta de inassimilável, irredutível ao princípio do prazer. É a partir disso, Freud nos diz que se vai constituir o não-eu. Ele se situa – notem bem – no interior do círculo do eu primitivo, pega um pedaço dele, sem que o funcionamento homeostático chegue jamais a absorvê-lo. Vocês vêem aí a origem do que reencontraremos mais tarde na junção dita do mau objeto. Vocês constatam sobretudo que o que estrutura o nível do prazer já dá início de articulação possível da alienação.
>
> O *Lust* se diz, de algum modo, uma zona exterior – ah! O *Ich*, é de qualquer modo algo de que seria preciso ocupar-se. E desde que ele se ocupe, a perfeita tranqüilidade do *Ich* desaparece. O *Lust-Ich* se distingue, e no mesmo instante o *Unlust*, fundamento do não-eu, tomba. Isso não implica o desaparecimento do aparelho, muito pelo contrário.
>
> Vocês vêem simplesmente produzir-se num nível primitivo essa mutilação, esse mutilamento, que valorizo na dialética do sujeito e do outro, mas que aqui em outro sentido (Lacan, 1979, 227-228).

Lacan nos mostra que a fórmula disso é: não há bem sem mal, não há bem sem sofrimento, que guarde para esse bem, para esse mal, um caráter de alternância.

Como para não deixar dúvidas, Lacan vai mais longe, em sua explicação, quando trata sobre a origem do *Lust* e do *Lust-Ich*. Ele diz:

Lust têm uma relação tão profundamente narcísica com o sujeito que, no fim das contas, o mistério da pretensa regressão do amor a identificar.

> Os objetos que estão no campo do cação encontra sua razão na simetria desses dois campos que lhe designei por *Luste* e *Lust-Ich*. O que não podemos guardar do lado de fora, temos sempre sua imagem do lado de dentro. – É mesmo tola assim, a identificação ao objeto amor. E não vejo porque isso criou tanta dificuldade, e ao próprio Freud. Isso, meu caro, é o objeto de amor (Lacan, 1979, 229).

Lacan, ao afirmar que, daquilo que não podemos guardar do lado de fora, temos sempre uma imagem do lado de dentro, nos dá uma diretriz para pensar o autismo como este momento das construções das imagens do lado de dentro, e não do lado de fora. Não é mesmo assim no autismo? Tudo se passa internamente como imagens sem palavras, antes que a mãe lhe forneça significações de tais imagens.

É, pois, através do estudo da construção da imagem do corpo inconsciente – não especular - que temos a pretensão de complementar o nosso ponto de vista de que, no autismo, há um outro modo de estruturação (por um desenlace), que não permite que a criança venha a se constituir como um sujeito subjetivado. Não pretendemos, com isso, desconhecer ou discordar da vasta literatura que descreve sobre o fracasso do sujeito no tempo de alienação, na construção do autismo.

Nesse sentido, nossa pesquisa busca compreender quais os modos de funcionamento de uma estruturação no autismo, ou seja, o que se encontra por trás do espelho, e a imagem que poderá vir a se tornar uma imagem, que o sujeito poderá tomá-la como logro, reconhecendo-se nela. É, pois, através de uma análise da extensão do pré-especular, tentando entender os constitutivos do sujeito que pensamos ser possível compreender, os desenlaces que não permitem a uma criancinha advir como um sujeito da linguagem.

Lacan, a nosso entender, nos forneceu de forma clara e evidente, o modo de funcionamento psíquico na mente primitiva, ou seja, no pré-especular, que no curso normal avança até às vias de uma subjetivação. No autismo, afirmamos que há um desenlace, uma parada, um "congelamento", no mundo das imagens internas. É, pois, no tempo das construções das imagens do corpo inconsciente, e não especularizada, que as nossas investigações clínicas têm-nos mostrado ser uma via possível na direção da cura no autismo. Uma vez já esboçado o modo de funcionamento na estruturação autística, iremos aprofundar um pouco mais o que chamaremos de processo dinâmico das construções das imagens do corpo. Certamente, iremos mais uma vez nos deter no pré-especular; no entanto, o nosso objetivo é delinear parâmetros que nos dê condições de pensar numa intervenção clínica na direção da cura do autismo.

Se o "tempo" que produz o autismo, é o "tempo" das construções da imagem do corpo, é através da elaboração de um estudo sobre as constituições das imagens do corpo que pretendemos explicar o nosso ponto de vista clínico, de que uma das possíveis vias na direção da cura no autismo, é através das imagens inconscientes do corpo. A respeito da constituição da imagem do corpo, é preciso de imediato fazer uma diferenciação dos termos: imagem inconsciente do corpo e imagem especular. Nesse sentido, o termo "imagem" elaborado por Dolto, deve ser diferenciado do conceito Lacaniano de imagem especular, na medida em que não se trata da imagem desenvolvida pelo olhar do outro, mas de uma imagem inconsciente, substrato relacional da linguagem. Dolto define a imagem inconsciente do corpo, nos seguintes termos:

> A imagem do corpo é a síntese viva de nossas experiências emocionais: Inter-humanas, respectivamente vividas através das sensações erógenas eletivas, arcaicas ou atuais. Ela pode ser considerada como a encarnação simbólica inconsciente do sujeito desejante e, isto, antes mesmo que o indivíduo em questão seja capaz de designar-se a si mesmo pelo pronome pessoal EU e saiba dizer EU. Quero dar a entender que o sujeito inconsciente desejante em relação ao corpo existe desde a concepção. A imagem do corpo é, a cada momento, memória inconsciente de todo o vivido relacional e, ao mesmo tempo, ela é atual, viva, em situação dinâmica, simultaneamente narcísica e inter-relacional: camuflável ou atualizável na relação aqui e agora, por qualquer expressão "linguageira", desenho, modelagem, invenção musical, plástica, assim como mímica e gestos (Dolto, 1992, 14-15).

A concepção de "imagem do corpo", de Dolto, nos aponta em que direção deve caminhar, se quisermos entender, qual a dinâmica de funcionamento no pré-especular. O seu conceito teórico sobre a construção da imagem inconsciente do corpo, não só nos levou a compreender qual o modo de funcionamento psíquico na estru-

turação do autismo, mas também nos dá as diretrizes em que nos devemos empenhar, se quisermos empreender esforços na direção da cura – tarefa nunca fácil, sobretudo quando nos voltamos para o campo da comunicação. Surge, desta forma, o que em nossa clínica do dia-a-dia se parecia produzir como uma hipótese vazia, algo que vai além da mera "especulação clínica". Dolto nos fornece os elementos necessários, que se encaixam de forma admirável em nossa experiência clínica.

Dolto (1992), diz que a imagem do corpo se constitui inicialmente em relação às experiências olfativas, visuais, auditivas e táteis, que a criança vivencia em caráter de comunicação com sua mãe. Tais experiências se constituem enquanto marcas no desenvolvimento libidinal da criança. É justamente nesse entrelaçamento primitivo com um objeto parcial de onde sobrevém a sua existência, mesmo que seja como corpo real. É, pois, através desse corpo real – não no sentido da pura carne, mas como imagem aspirante a sujeito, que proponho as diretrizes para a direção da cura no autismo, já que é através da imagem corpo-real, que se estabelece uma primeira via de comunicação entre mãe e bebê. A esse respeito, Dolto diz:

> A imagem do corpo é sempre imagem potencial de comunicação em um fantasma. Não há nenhuma solidão humana que não seja acompanhada de memorização de um contato passado com um outro antropormofizado, se não real. Uma criança solitária está sempre presente para ela mesma através do fantasma de uma relação passada, real e narcisante, entre ela e um outro, outro com o qual houve na realidade uma relação que ela introjetou. Ela fantasia esta relação, tal como o bebê que sozinho em seu berço presentifica sua mãe através de suas relações, acreditando repetir os fonemas que ouviu dela e assim, engodado, não se sente mais sozinho, ele mesmo, para ela e com ela. (Dolto, 1992, 25-26).

Desta maneira, Dolto (1992) afirma que a visão que a criança tem do mundo, está em conformidade com sua imagem atual do corpo e depende desta. Ela diz que será, portanto, pela intermediação dessa imagem corporal, que será possível entrar em contato com a criança. Dolto vai mais além em nossos propósitos, quando de maneira singular, descreve sobre esse momento primeiro após o nascimento, que produzirá os elementos necessários, pelo qual virão a se constituir as vias da constituição de um sujeito desejante. Ela diz que a visão que a criança tem do mundo está em conformidade com sua imagem atual do corpo e depende desta, e que será pela intermediação dessa imagem corporal que será possível entrar em contato com a criança: "desde o nascimento são as palavras e os fonemas que acompanharam os contatos captados pelo corpo da criança. As palavras, com as quais pensamos, que estiveram na origem das palavras e dos grupos de palavras que acompanharam as imagens do corpo em contato com o corpo do outro. Estas palavras serão entendidas e compreendidas pela criança diferentemente seguindo o estágio ao qual ela chegou" (Dolto, 1992, 26).

Para nós, as afirmativas de Dolto, acima, têm um efeito teórico-clínico que nos permite superar, de forma bastante evidente, os parâmetros para a clínica do autismo. Neste sentido, Dolto nos alerta quanto ao uso "indiscriminado de palavras", na intervenção clínica, e diz que é necessário entender as implicações de tais palavras, dentro do contexto em que tais crianças se encontram. Em nosso caso parti-

cular, porque nos interessamos pelo autismo, se faz necessário compreender quais foram às produções das imagens do corpo, na criança, para que se possa intervir clinicamente, ou seja, só se poderá produzir algum sentido, através de uma intervenção, quando essa palavra tiver alguma imagem inconsciente, uma experiência sensorial já simbolizada, nos casos da criança estruturada neuroticamente, ou no caso das crianças autistas; que se trate de uma experiência sensorial em vias de sê-lo. A esse respeito, Dolto nos esclarece:

> É, pois, necessário que nós, psicanalistas, compreendamos que as palavras empregadas com as crianças sejam palavras que correspondam a uma experiência sensorial já simbolizada ou em via de sê-lo. É evidente que a palavra "amar" não expressa a mesma coisa em uma criança de seis meses, na fase oral, em um adulto na fase genital. A criança, cuja imagem do corpo é a do estágio oral, só compreende as palavras de prazer de boca e de corpo a ser carregado, aquelas que têm relação com o funcionamento e a erótica oral, para um corpo cujo esquema corporal não é ainda autônomo (Dolto, 1992, 26).

A análise de Dolto, sobre as palavras a serem empregadas com crianças, nos remete para uma reflexão mais profunda, sobre os "moldes" de intervenção psicanalítica na clínica, e mais precisamente, aos elementos que produzem os efeitos do autismo. Nossa idéia é a de que os elementos constitutivos de um sujeito, no autismo, existem de forma rudimentar, em via de sê-lo, ou seja, estamos no campo do advir, mas que já está. Neste sentido, se faz necessário compreender que não há como intervir no autismo, se não por esta vias: a construção da imagem do corpo, através do funcionamento e da erótica correspondente. É através delas e por eles, fragmentos constitutivos e em construção da imagem do corpo, que o nosso fazer clínico vem se estabelecendo. É desta forma que, ao nosso entender, alguma coisa poderá constituir-se como uma significação, para uma criança autista.

Uma outra discussão se faz necessária, é quanto ao uso do termo imagem do corpo, relacionada diretamente a necessidade. A esse respeito, Dolto diz:

> A imagem do corpo está do lado do desejo, não deve ser vinculada unicamente à necessidade. A imagem do corpo que pode preexistir a qualquer expressão do sujeito, mas que coexiste com ela, testemunha a falta de ser que o desejo pretende preencher, ali onde a necessidade visa naturalmente uma falta de ter (ou fazer) esquema corporal. O estudo da imagem do corpo enquanto substrato simbólico poderia contribuir para o esclarecimento do termo "isso". Deve-se acrescentar que se trata de um "isso" sempre em relação com um objeto parcial necessário à sobrevivência do corpo, em relação associativa com precedente relação com um objeto total, relação esta que foi transferida deste objeto para um outro, parcial ou total. A imagem do corpo é um "isso" já relacional, um "isso" não total, mas já tomado em um corpo situado no espaço autonomizado enquanto massa espacial, um "isso" do qual uma parte constitui um pré- "EU": o de uma criança capaz de sobreviver temporariamente separada do corpo do outro. As pulsões, que emanam do substrato biológico estruturado sob forma de esquema corporal, só podem efetivamente passar para expressão no fantasma, assim como na relação transferencial, através da imagem do corpo (Dolto, 1992, 28).

O que se pode destacar de semelhante entre o que Lacan, denominou de uma estrutura governada pelo princípio da realidade, sem que nem por isso tenha aí se constituído um sujeito, e a construção da imagem inconsciente do corpo de Dolto?

A nosso entender, ambos se empenham em explicar o funcionamento dinâmico no pré-especular. E, desse estudo, fica evidenciado, o que na clínica do autismo motivou nossa pesquisa. Repensar o autismo não como puro real, pura carne, mas funcionando estruturalmente, de um modo particular, e que denominamos de sujeito-objeto. Dito de outro modo, na estruturação do autismo, já há algo na via da constituição do sujeito e que se apresenta, como pré- "EU", que não chegou a se constituir, como um sujeito subjetivado, porque no percurso da construção da imagem do corpo, se operou o desenlace. É sobre o desenlace, e as vias possíveis de enlace, que nos ocuparemos agora, pois entendemos aqui, com muita propriedade, que devemos falar de autismos no plural, ao invés de autismo no singular. Para entendermos a particularidade de cada caso de autismo, se faz necessário, uma análise horizontal, da constituição da imagem do corpo, operada em cada caso do autismo. É no resíduo atuante e permanentemente congelado da imagem do corpo, momento esse em que se realiza o desenlace, que apontamos serem os lugares passíveis de serem pulsionados. Desta forma, Dolto nos apresenta os três aspectos dinâmicos de uma mesma imagem do corpo, onde podemos encontrar elementos importantes que nos permitem analisar clinicamente em que estágio do pré-especular uma criança autista supostamente se instalou. Dolto(1992), diz que é necessário estudar de que maneira esta imagem se constrói e se remaneja ao longo do desenvolvimento da criança. Ela explica:

> Este fato nos conduzirá a distinguir três modalidades de uma mesma imagem do corpo: imagem de base, imagem funcional e imagem erógena, as quais, em conjunto, constituem e asseguram a imagem do corpo vivente e o narcisismo do sujeito a cada estágio e sua evolução. Elas são associadas entre si, a todo o momento, mantendo-se coesas através daquilo que denominaremos: imagem (ou melhor, substrato) dinâmica, designando com isto a metáfora subjetiva das pulsões de vida que, originadas no ser biológico, são continuamente sustentadas pelo desejo do sujeito de se comunicar com um outro sujeito, por meio de um objeto parcial sensorialmente significado (Dolto, 1992, 37).

Para Dolto, o primeiro componente da imagem do corpo é a imagem de base. Ela faz referência à imagem de base, como a que permite à criança sentir-se em uma "mesmice de ser", ou seja, em uma continuidade narcísica, marcada em uma continuidade espaço-temporal que permanece e vai se preenchendo desde o nascimento, apesar das mutações de sua vida e dos deslocamentos impostos a seu corpo, e a despeito das provas que ele é levado a submeter-se. Ela diz:

> É desta mesmice, intensa ou tenuamente perene, que vem a noção de existência. O sentimento de existir de um ser humano, que sustenta seu corpo em seu narcisismo, sentimento que é evidente, provém desta convicção, sem dúvida ilusória, de continuidade (Dolto, 1992, 38).

Dolto chama nossa atenção para que, quando se falar de imagem de base, deve-se acrescentar, que ela é fundante, "referida a", "constituitiva de" aquilo que ela deno-

mina de narcisismo primordial. Ela entende como narcisismo primordial o narcisismo do sujeito, enquanto sujeito do desejo de viver e que preexiste à sua concepção. Afirma ainda que este narcisismo primordial constitui, de certa forma, uma intuição vivenciada do estar-no-mundo para um indivíduo da espécie, ou seja, desprovido de qualquer meio expressivo, como é ainda a criança *In útero*. Quanto à imagem de base, Dolto não fala de uma imagem, mas de imagens que correspondem a uma imagem de base própria a cada estágio. Ela diz:

> Surge assim, após o nascimento, inicialmente uma imagem de base respiratória-olfativa-auditiva (*cavum* e tórax); é a primeira imagem aérea de base. Ela é seguida de uma imagem de base oral que compreende não somente a primeira, respiratória-olfativa-auditiva, mas também toda a zona bucal, faringe, laringe, que ao *cavum* e ao tórax, associa a imagem do ventre, a representação de cheio ou vazio do estômago (que tem fome ou que está saciado) a que pode estar em ressonância com as sensações fetais de fome e de repleção estomacal.
>
> A terceira imagem de base, que é a imagem de base anal, acrescenta às duas primeiras o funcionamento de retenção ou de expulsão da parte inferior do tubo digestivo, e acrescenta também seu meio circundante de massa que constitui a bacia, com uma representação táctil das nádegas e do períneo (Dolto, 1992, 39-40).

Quanto à imagem funcional, Dolto afirma que ela é o segundo componente das imagens do corpo, após a imagem de base. Ela diz que, enquanto a imagem de base tem uma dimensão estática, a imagem funcional é a estênica de um sujeito que visa a realização de seu desejo. O terceiro componente da imagem do corpo, é a imagem erógena, que segundo Dolto, se associa à determinada imagem funcional do corpo, lugar onde se localiza o prazer ou desprazer erótico na relação com o outro. E, por fim, ela fala sobre a imagem dinâmica. Ela define imagem dinâmica da seguinte maneira:

> A imagem dinâmica corresponde ao "desejo de ser" e do perseverar em um advir. Este desejo, enquanto fundamentalmente abalado pela falta, está sempre aberto para o desconhecido. A imagem dinâmica não tem, portanto, representação que lhe seja própria, ela é tensão de intenção; sua representação seria a palavra "desejo" conjugado como um verbo ativo, participante e presente no sujeito, na medida em que encarna o verbo ir, no sentido do indo-desejando, ligado a cada uma das três imagens de comunicação atual ou potencial com as duas outras. A imagem dinâmica expressa em cada um de nós o sendo, chamado o Advir: o sujeito no direito de desejar, eu gostaria de dizer "eu desejância" (Dolto, 1992, 44-45).

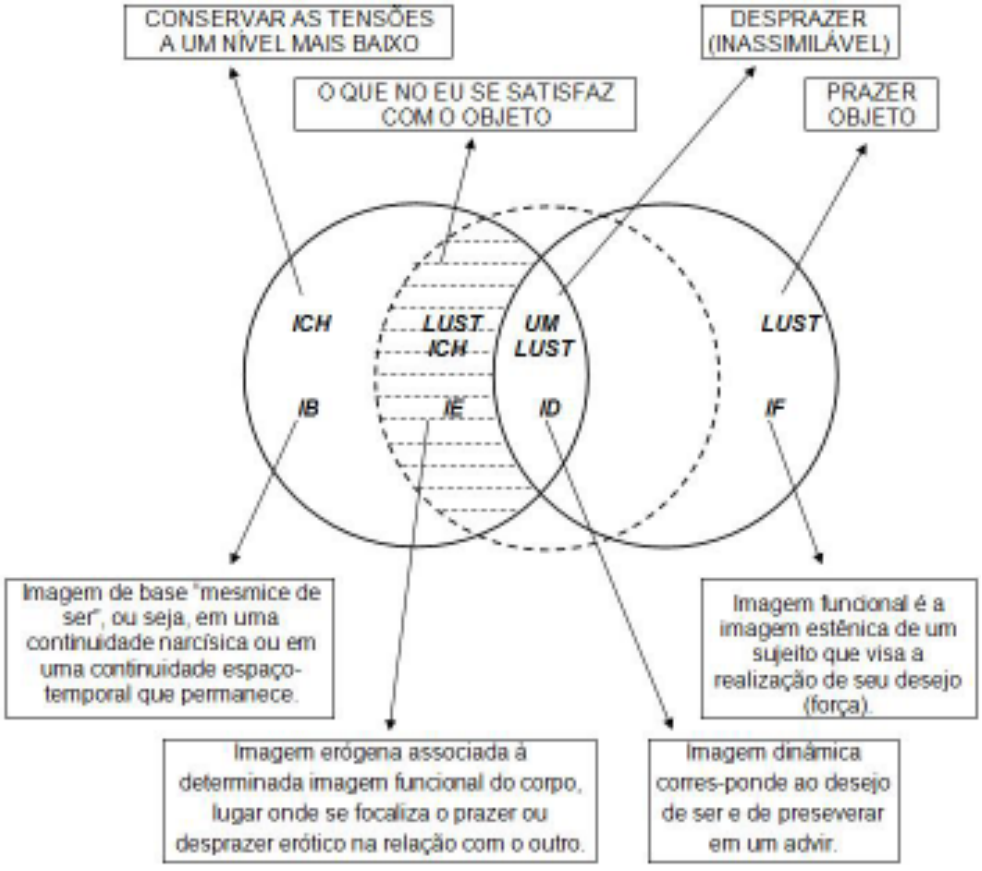
Esta breve análise, sobre os "tempos" da construção da imagem do corpo, que nos foi apresentada por Dolto, já nos permite, uma reflexão, sobre quais seriam as dificuldades na constituição das imagens do corpo, no autismo. Tomando desta vez, a própria definição de imagem do corpo, feita por Dolto, nos colocaremos na premissa de falar da origem mesma, do mais primitivo e de onde gostaríamos de fazer uma análise estrutural entre o esquema da mente primitiva, que nos foi apresentado por Lacan, e o conceito de imagem inconsciente do corpo de Dolto. Ela diz:

> É muito curioso. O termo resulta, de fato, de um jogo de palavras divididas em três partes. Você compreende, se nós refletíssemos a partir do que nós falamos comumente, constataríamos que se fala a partir de um mínimo de identidade adquirida por todos. Ora, estas identidades são aqui constituintes de palavra imagem a primeira letra "I" do termo "identidade": o "ma", primeira sílaba da palavra "mamam" que a criança pronuncia sempre precedida de "ma mamam" e seguido de ma mamam m'aime (homofonia com o adjetivo indefinido "même" que marca a identidade absoluta). E enfim o "ge", última sílaba da palavra "image" que significa a terra, a base ou ainda o corpo que remete a "je" pronome pessoa da primeira pessoa do singular. Eis, I-ma-ge, isto é, substrato relacional ao outro (Dolto – Násio, 1991, 10-11).

É, pois, a partir desse substrato relacional ao outro, que nos posicionamos ao fazer a leitura do esquema proposto por Lacan e o modelo de imagem inconsciente não especularizada do corpo, proposto por Dolto.

A leitura dessas duas proposições teóricas nos permitiu fazer uma análise comparativa dos termos, e chegamos a conclusões bastante significativas do ponto de vista teórico-clínico. Desta forma, me permito fazer uma aproximação de imagens do modelo lacaniano da mente primitiva e as construções da imagem do corpo de Dolto.

O modelo lacaniano com a sobreposição do modelo doltoniano das construções da imagem do corpo.



NOSSA CONCLUSÃO:

Lacan, não deixa dúvidas de que o modelo que ele nos propõe, consiste de pensar um psiquismo no pré-especular. Ele mesmo diz que não poderia ser menos do que isso, porque implicaria na própria morte. Dolto, por sua vez, sustenta que sua visão sobre as construções da imagem do corpo, se localiza em uma imagem inconsciente do corpo, não especularizada. Há, sem dúvida, uma sobreposição de "tempo-idéia" que nos permite considerar a possibilidade das raízes do posicionamento estrutural no autismo, ou seja, as diretrizes para uma conceituação teórica, bem como, os caminhos que devemos percorrer na clínica, em busca da direção da cura.

Quando se analisam os três aspectos dinâmicos da imagem do corpo, que Dolto define por imagem de base, imagem funcional e imagem erógena, a ligação entre essas três imagens do corpo, teriam como produto uma quarta imagem do corpo, a qual ela denominou de imagem dinâmica.

Numa tentativa de aproximação, fizemos uma correlação entre o esquema proposto por Lacan, construção de um aparelho funcionando como um psiquismo, e os aspectos dinâmicos das imagens do corpo de Dolto. Essa nossa sobreposição, do modelo lacaniano com as imagens do corpo de Dolto, foi em função de que ambos se emprenharam em explicar o modo de funcionamento do psiquismo no pré-especular.

O resultado desse estudo preliminar nos forneceu dados teóricos bastante significativos, que se coadunam perfeitamente com nossas observações clínicas, a estas crianças que denominamos de autistas.

Em função do dinamismo encontrado no pré-especular, não nos é mais possível falar de autismo, talvez devêssemos de fato falar de autismos; porque acreditamos, e a clínica o comprova, que a criança se posiciona da seguinte forma, como bem diz Dolto:

> Neste retorno da língua, equivalente a um retorno à vida fetal, os lactentes parecem ir à procura da imagem do corpo, pois é no útero que a ima-gem começa verdadeiramente. As crianças muito precocemente atingidas retornam à vida fetal para reencontrarem uma imagem do corpo – completamente fetal – na qual a mãe ou a pessoa que se ocupe delas se torna uma placenta (Dolto – Násio, 1991, 20).

Guardando às devidas diferenças, notamos esse aspecto involutivo nas crianças autistas tal qual Dolto o observa em crianças lactentes. Esse embotamento sobre si próprio se enuncia claramente como uma anulação, uma recusa, no silêncio, no vazio, na impossibilidade de juntar-se numa imagem de si. É assim, que entendemos o paradoxo do que colocamos inicialmente como sendo sujeito-objeto.

Fica evidenciado que investir no pré-especular é, com certeza aprofundar as questões do autismo. Nesse período tão pouco explorado, mas que no nosso entender, dotado de uma complexidade magnífica, não é a mesma coisa que dizer que o autista é puro real, pura carne.

Conduzir o tratamento de uma criança autista, no nosso entender, é levar em conta esse estado de complexidade do pré-especular; é, entender que, ali não se encon-

tra um sujeito subjetivado, em todo caso, ali, já se prenuncia um sujeito, um sujeito-objetivado.

Desta forma, o trabalho clínico com essas crianças é feito prioritariamente através da construção das imagens do corpo. Poder-se-ia descrever esse momento dizendo que a imagem do corpo se instala como a imagem do corpo da transferência. A esse respeito, Dolto (1991) diz que é como uma imagem fetal onde a criança e a mãe perceberam ao mesmo tempo um drama emocional. É isto a transferência. Uma transferência só é possível se a contratransferência se mostra disponível para seu paciente. Ela afirma que isso não se faz através da anamnese.

Fazendo minhas as palavras de Dolto, eu diria que a nossa prática clínica com essas crianças vem se encaminhando para lhe produzir o desejo de viver em seu corpo. E para que isso possa acontecer, Dolto nos dá, de sua clínica, uma visão de essência. Ela diz: "Eu estou profundamente convencida de que não se pode fazer um tratamento de criança, sem falar verdadeiramente o que se sente e o que se pensa estando com ela" (Dolto – Násio, 1991, 49).

Nossa pretensão com esse trabalho - é a de movimentar outros discursos em torno da problemática do autismo, algo que nos permita ir mais além da prática psicanalítica, porque entendemos que o psicomotricista se dispõe a trabalhar com o corpo-linguagem, onde a palavra tem registro no corpo ou pode fazer registro no corpo. Desta forma, é pois necessário que os psicomotricistas, por sua vez, entendam, como noção essencial, a dimensão da palavra no corpo, quando nos defrontamos com as complexidades do autismo e das psicoses precoces dentro da clínica.

Termino esse trabalho, na certeza de que ele é apenas o começo, começo de minhas interrogações, acerca dos meus cinco anos de trabalho apaixonado com estas crianças, junto as quais me tornei um aprendiz.

BIBLIOGRAFIA:

DAVID NÁSIO, Juan. Nos Limites da Transferência. Campinas. SP : Papírus Editora, 1987.

DOLTO, Françoise / Nasio, Juan David – A Criança do Espelho. Porto Alegre-RS, Artes Médicas, 1991.

DOLTO, Françoise. A Imagem Inconsciente do Corpo. São Paulo : Editora Perspectiva, 1984.

FREUD, Sigmund. Construções em Análise (1937). Rio de Janeiro : Imago, 1989 v. XXII.

FREUD, Sigmund. Três Ensaios Sobre a Teoria da Sexualidade (1905). Rio de Janeiro : Imago, 1989 v. II.

JERUSALINSKY, Alfredo. Autismo : A Infância do Real. Am (a) Relinhas. À Margem da Infância – Um Estudo Transdisciplinar da Psicose e do Autismo. Biblioteca Freudiana de Curitiba, Nº. 03, agosto de 1996.

LACAN, Jacques. Os Quaros Conceitos Fundamentais da Psicanálise. Rio de Janeiro – RJ, Zahar Editores, 1979.

LAPLANCHE J. / PONTALIS J. – B. Vocabulário da Psicanálise. São Paulo : Livraria Martins Fontes Editora Ltda. 1983.

LAZNIK–PEMOT, MARIE–CHRISTINE. O que a Clínica do Autismo pode ensinar aos Psicanalistas – Seminário Especial. Recife. PE, 1995a.

LAZNIK–PEMOT, MARIE–CHRISTINE. Dicionário de Psicanálise Freud e Lacan. Salvador. Bahia, 1994b.

LEVIN, Esteban. A Clínica Psicomotora – O Corpo na Linguagem. Petrópolis. RJ : Vozes, 1995b.

LEVIN, Esteban.. A Infância em Cena. Petrópolis. RJ : Vozes, 1997a.

SOUZA e SILVA, Marcella Monteiro. Estilos da Clínica – Revista sobre a Infância com Problemas, Ano II. Número 2 – Construção do Corpo : Implicações em um caso de Psicose Infantil. São Paulo : USP-Instituto de Psicologia, 1997.

RESUMO:

Partindo da premissa de que o autismo situa-se numa anterioridade à dialética do estágio do espelho, os nossos objetivos com este estudo foram o de investigar e situar esse momento de anterioridade à dialética do estágio do espelho. O delineamento utilizado foi o de uma pesquisa teórica e os atendimentos clínicos que nos pudessem indicar uma direção na tentativa de elucidar os modos de funcionamento no pré-especular. Surgem desse estudo preliminar duas hipóteses: Uma de natureza teórica e outra no campo da prática clínica. Utilizamo-nos da teoria lacaniana, doltoniana, bem como dos princípios da clinica psicomotora, para explicar os modos de funcionamento do autismo pressupondo este como uma estrutura primitiva.

PALAVRAS CHAVES:

Autismo, estágio do espelho, clinica psicomotora, estrutura primitiva

ABSTRACT:

Based on that autism is in anteriority to dialectic of the mirror stage, the objectives of this study were to investigate and to situate the moment of this stage. It was carried out a theoretical research associated to clinical study that could indicate a direction on the trying of elucidate the ways of operation in the pre mirror stage. After this preliminary study, two hypotheses were raised: one of theoretical nature and other in the area of clinical practice. It was used the theories of Lacan and Dolto, as well as the principles of the psychomotor clinic, to explain the ways of operation of autism, presupposing the last as a primitive structure.

KEY WORDS:

Autism, mirror stage, psychomotor clinic, primitive structure

DADOS DO AUTOR:

Psicólogo, Profº. da Faculdade de Ciências Humanas de Olinda-FACHO, Pós-graduado: Especialização em Prática Clínica-Membro do Projeto Vir-a-ser Clipsi da FACHO, Psicomotricista Especialista Titulado pela S.B.P. e Ex-Presidente da S.B.P.-Capítulo Pernambucano em Recife – Brasil.

«Porque te tengo, y no»[1]

«Because I have you, and not»

Mariana Pais y María Cecilia Rodríguez

INTRODUCCIÓN

La pulsión de apoderamiento, en tanto constructo metapsicológico, y elemento que forma parte del entramado que hace al psiquismo humano, no es visualizable en forma diferenciable al observar el desenvolvimiento de un niño; sin embargo, estar en contacto con niños pequeños parece situarnos casi constantemente ante sus efectos. Nos proponemos entonces en este trabajo intentar "asir" parcialmente y desglosar operativamente (a los efectos de procurar cierta articulación teoría-praxis en un ámbito educativo y de prevención como lo es un jardín de infantes[2]) aspectos que podamos conceptualizar como manifestaciones (entramadas) de la pulsión de dominio. Tan complejo como importante nos ha resultado tener en cuenta aspectos teóricos que nos permitan iluminar una difusa frontera entre las manifestaciones de dominio estructurantes (necesarias, tal vez tróficas[3]), y aquéllas que es necesario pensar en el sentido de una intensidad y/o fijeza que parecen enmarcarse algunas veces camino a la patología (si bien otras serán transitorias). Esta perspectiva teórica nos ha llevado a intervenir en algunos casos abriendo espacio a la consulta psicológica con padres e intercambio con la maestra acerca de cómo intentar ayudar al niño[4], y a jerarquizar el valor del trabajo en sala de psicomotricidad. Este último aspecto lo pensamos en tanto trabajo que apoye la integración psique-soma (considerablemente afectada a veces[5]) en su potencialidad para contribuir a que el dominio excesivo se acote y permita una adecuación en el apoderamiento del cuerpo, espacio y la relación con otros, así como –en el extremo contrario– habilitar la puesta en juego del apoderamiento necesario para esbozar y actuar una intencionalidad y/o deseo subjetivo, propio, en casos donde está obstaculizado en el marco de una fuerte inhibición[6].

ALGUNOS ASPECTOS TEÓRICOS QUE INTENTAMOS PENSAR EN RELACIÓN A UNA PRÁCTICA

En el recorrido teórico que hemos podido realizar, nos encontramos con el constante punto de partida del status incierto de la pulsión de apoderamiento, así como el camino que puede realizarse dentro de los distintos momentos en que aparece en la teoría freudiana. Muy sintéticamente[7] se caracterizaría como pulsión parcial de

carácter no sexual en primera instancia[8], ligada a la crueldad infantil y que se expresa como tendencia a dominar por la fuerza al objeto (se define por su fin). Luego Freud la vincula al par actividad-pasividad destacando el sentido de apropiación activa del cuerpo (apoyado en la musculatura) y a través del cuerpo, para terminar –en el marco de la segunda teoría de las pulsiones– siendo resignificada como antecedente de la pulsión de muerte, y formando parte de la misma. A su vez, de los abordajes teóricos que realizan distintos autores, podemos encontrar como *una de las ideas centrales, la idea de dominio en dos sentidos:* uno agregativo, que Dorey nomina *dominio-asimilación*, posesión (a través de la desposesión del otro, en tanto parte de un sentido semántico de expropiación), conservación.... y *dominio-dominación*, siendo algunas de sus caracterizaciones, dominio-control, dominio-sometimiento (cuyo sentido semántico sería dejar rastro –marca, huella– en el otro), tiranizar... Para este autor "*...el objetivo, en todos los casos, será el deseo del otro, precisamente en la medida en que éste es fundamentalmente ajeno* y que elude, por su naturaleza, cualquier posibilidad de ser capturado... reducción de cualquier otredad... reducir al otro a la función y al status de un objeto totalmente asimilable"[9]. Podría formularse como necesidad de que el otro no sea otro, ser –con el otro– uno. *Estos aspectos pensamos que adquieren una especificidad en el trabajo con niños pequeños en tanto nos referimos a una etapa en la que para el niño el otro aún no es cabalmente otro o alterna* (aún dentro de la normalidad, entre el reconocimiento y la desmentida) *respecto a la consideración de su alteridad.*

DOMINIO NECESARIO

En este sentido *nos ha resultado significativo en la práctica diferenciar el sentido de las manifestaciones de dominio en la etapa de "deambuladores" (18 meses-2 años)*[10], unido a la adquisición del lenguaje *del sentido que pueden adquirir las mismas cuando perduran con llamativa intensidad más allá del transcurso del 3er año de vida* cuando ya deberían hacerse presentes mayores recursos simbólicos en su mediación.

En la primera etapa aludida, morder, arañar, pegar... son constantes en la cotidianeidad del jardín. Parecería que la situación de interacción con un grupo de pares potencia dichas manifestaciones, que ejercen un efecto violento en ocasiones en los adultos que las observan. Se hace necesario trabajar este aspecto con los padres que suelen sentir que el jardín "vuelve" agresivos a los niños en base a lo que suele fantasearse como imitación y no como emergencia de algo propio.

Nos parece importante aclarar que la agresividad no siempre es equiparable ni se liga siempre al dominio. En esta etapa, aunque no en todos los casos, asistimos a que el niño puede dañar al otro sin proponérselo e incluso no reconocerse como autor del daño ocasionado[11]. No estaría presente la finalidad de infligir dolor en otro sino una aún incapacidad para tenerlo en cuenta[12]. Pero paradójicamente sucede que necesita apoderarse para discriminarse y "ser".

Una lectura psicomotriz resalta que a su vez, en esta etapa la afirmación de la marcha, con las posibilidades que la misma provee, permite dominar el entorno y afirmar su poder de acción sobre él (que luego el oposicionismo y la importancia que el par actividad pasividad cobra en una etapa siguiente, ponen en jaque a la vez que potencialmente afirman). *Aucouturier[13] procura articular la noción de pul-*

sión de dominio[14] en relación a la significación en el niño de poder ir y venir hacia y desde el mundo en función de aprehenderlo, (hacerse y hacerlo propio). "La pulsión de dominio hay que entenderla también como el deseo de ir hacia los otros"[15], así como de solicitar la permanencia del otro (sonrisa y mirada suelen ser eficaces convocatorias). Jerarquiza el placer de la dominación a través de la motricidad[16], aspecto en el cual cumple un rol sustancial la investidura y habilitación del adulto para que el cuerpo sea cuerpo disfrutable con el cual experimentar[17]. *Apoderarse de su propio cuerpo y del placer de actuar, fundamento que abre camino a la incorporación del mundo.*

DOMINIO EN MÁS

En el marco de conquistas evolutivas e internas que podemos situar aproximadamente a partir del transcurso del 3er año, nos encontramos con cada vez mayor frecuencia, con situaciones donde el dominio aún prima en el desenvolvimiento de ciertos niños y se expresa como un verdadero obstáculo a la riqueza lúdica e interactiva[18]. Se manifiesta intrincado con una dificultad general en la adquisición del control de impulsos y tolerancia a la frustración. El "dominio en más" lo visualizamos centralmente *en el plano de la acción corporal*, o en el plano verbal. Algunos niños tienen dificultad para poder "parar" el cuerpo; avasallan siempre o casi siempre. El juego se ve afectado en su potencial de transformación, creatividad y flexibilidad, al tiempo que se condiciona sustancialmente el relacionamiento con los otros. Los niños "inestables"[19], parecen no poder cuidarse a sí mismos y enfrentarse (tal vez procurar) a los límites corporales en el exterior, en los objetos, mediante choques, etc. manifestando de ese modo la carencia de una vivencia interna de unidad corporal y psíquica.

Nos gustaría mencionar algunos casos en que el *dominio excesivo* no se centra en avasallamientos mediante su cuerpo, sino *en el plano verbal* (imponiéndose, exigiendo –jamás pidiendo–, encontrando argumentos sólidos para imponer su aspiración....) desplegando en ocasiones una verdadera tiranía. "Ser el rey, el rey león", es una de las figuras que aparece y que más allá de otros sentidos, parece enmarcarse en un narcisismo que se expresa ferozmente (¿expansión, omnipotencia y/o fragilidad narcisistas?) y que se acompaña de adherencia, rigidez, falta de flexibilidad ante iniciativas o alternativas diferentes.

DOMINIO EN MENOS

A diferencia de las situaciones brevemente mencionadas de inquietud excesiva, se encuentran los casos donde la *intensa inhibición* parece manifestar otra modalidad en la cual el apoderamiento necesario escasea. Desde el marco teórico de la psicomotricidad, se describen dos formas de inhibición. Una de ellas se formula como una *inhibición por hipercontrol* ("coraza tónica") caracterizada por una hipertonía, donde parece evitarse la exposición en relación al otro. A su vez se manifiesta una reacción de extremo cuidado ante la mirada del otro que determina una actitud de hipervigilancia, alerta... Otra modalidad refiere a la *inhibición por suspensión en la iniciativa* caracterizada por una actitud pasiva usualmente acompañada por una disminución en el tono muscular, donde hay ausencia de recursos creativos como para desplegar la actividad lúdica, que se reduce entonces a la estereotipia en el jugar.

A su vez el contacto con niños y sus padres en el jardín nos muestra que en múltiples casos hay inhibición en el jardín y actitud activa corporalmente y tiránica en casa[20], situaciones en las que cabe pensar si el niño sólo logra "expandirse" en territorio seguro, y afrontar la interacción con pares (algunos muy intensos) con una mediación por el adulto de características diferentes supera –al menos transitoriamente– otros recursos.

El abordaje psicomotriz se vuelve esencial en muchos de estos casos, en tanto el mismo puede constituir un espacio privilegiado de elaboración psíquica y adquisición de recursos simbólicos[21] y de acción mediante los cuales tramitar en alguna medida el condicionamiento que la inhibición produce. A modo de ejemplo, niños con inhibición importante, logran en la sala desplegar la agresividad contenida y simbolizarla a través de ciertos juegos (así suelen "hacer caca y pichí" y "mojar" valiéndose de mangueras con aros desarmables... o sonríen tímidamente con todo su cuerpo meciéndose sobre una gran pelota, inimaginable hasta ese momento en el juego espontáneo, pudiendo luego aflojarse también en él). La psicomotricista oficia de receptora de diversas fantasías y ansiedades y ayuda a su integración. El espacio de la sala suele ser un espacio que los enfrenta aún más con su dificultad en tanto espacio que ofrece material y propuesta poco estructurados, sin consignas preestablecidas, donde la iniciativa es devuelta al niño, apuntando a privilegiar actividades de despliegue corporal unificante. Si bien no trabajamos aquí la complejidad de las presentaciones y condiciones etiológicas de las situaciones mencionadas, tanto en los casos de inhibición como en los de intensa inquietud motriz, nos resulta importante mencionar como observable que se destaca al escuchar a los padres en el trabajo en el jardín, el lugar que se da al cuerpo y su capacidad expansiva, y a la razón, en la vivencia y mirada paternas.

Mencionamos una cuestión teórica que registramos en la bibliografía consultada, en relación a la formulación de un placer en la descarga de la excitación, o ausencia del mismo en la estereotipia y fijeza (no elaboración psíquica, no ligazón sino perpetuación de la acción). Al respecto hemos encontrado que Marcelli distingue conservar la tensión como fin pulsional de evacuarla como fin instintual. Mirta Casas destaca a su vez una "...función simbólica de la pulsión, en tanto no queda acotada a lo biológico"[22].

Freud alude a la sublimación como subrogado del apoderamiento que alimenta el interés epistemofílico, de modo que la sublimación sería un destino del apoderamiento en la "salud". En tanto en el juego se produce un desplazamiento y en los niños pequeños vehiculiza y habilita la realización fantaseada y ejecutada del dominio, se ubicaría próximo a la sublimación que como recurso incorporará más adelante. Acción lúdica que sustentará la capacidad simbólica.

Ilustra Freud: "Para levísimos acrecentamientos de excitación quizá basten unas alteraciones del cuerpo propio: llorar, rabiar, insultar, etc. Y mientras más intenso el trauma psíquico, tanto más grande la reacción adecuada. Pero *la reacción adecuada es siempre la acción. Sin embargo*, un autor inglés lo señala con chispa: *el primero que en vez de arrojar una flecha al enemigo le lanzó un insulto, fue el fundador de la civilización*; de ese modo la palabra es el sustituto de la acción, y en ciertas circunstancias (confesión) el único sustituto... El mecanismo psíquico sano tiene por cierto otros medios para tramitar el afecto de un trauma psíquico aunque

le sean denegadas la reacción motriz y la reacción mediante palabras: el *procesamiento asociativo*..."[23].

BIBLIOGRAFÍA:

Acouturier, B. (1992). La pulsión de apego y la pulsión de dominio. *Revista La hamaca*. Bs. As. : Ed. Malvinas.

Berger, M. (2001) *L'enfant instable: approche clinique et thérapeutique*. Ed. Dunod.

Casas de Pereda, M. (1999). *En el camino de la simbolización*. Ed. Paidós, Bs. As.

Dorey, R.(1986). La relación de dominio. *Libro anual de psicoanálisis.* Perú: Ed. Imago.

Freud, S. (1991). *Obras Completas.* Bs.As.: Ed. Amorrortu.

Guerra V. (2002). Cuerpo, apoderamiento y simbolización. *El cuerpo en psicoanálisis.* Montevideo: Ed. Comisión de Publicaciones de APU.

Kreisler, L. (1985). *La desorganización psicosomática en el niño*. Barcelona: Ed. Herder.

Kreisler. L., Fain M. y Soulé M. (2001). *El niño y su cuerpo.* Bs. As.: Ed. Amorrortu.

Laplanche J. y Pontalis J. B. (1979). *Diccionario de psicoanálisis*. Barcelona: Ed. Labor.

Lapierre, A. (1997). *Psicoanálisis y análisis corporal de la relación*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.

Marcelli D. (2000). *La surprise. Chatouille de l´âme*. Paris : Ed. Albim Michel.

Martínez de Bagattini, C. (1999). Prensión apoderamiento y uso del objeto. Entre la maduración y la creación del mundo.

NOTAS:

[1] Mario Benedetti.

[2] Nos basamos en nuestro trabajo en el Jardín de Infantes Maternalito en un equipo constituido por Sara López, Ana Cardoso, Silvana Agnese, Víctor Guerra, Marcela Gassamans, Silvia Zúcollo, Ana Laura Vázques, Cecilia D'avila, Nancy Linares, Magdalena Dos Santos y las autoras de este trabajo (cuyas ideas –plasmadas por nosotras aquí– reconocemos como parte del intercambio cotidiano con todo el equipo y el trabajo de pensamiento conjunto).

[3] En el difícil trabajo de discriminación y constitución de una identidad y asunción –reconocimiento y más– del otro como tal.

[4] Básicamente desde la perspectiva de entender las carencias que subyacen en el apoderamiento excesivo, la no intencionalidad conciente de comportamientos que generan un efecto violento en el funcionamiento grupal y procurando alternar momentos de actividad centrada en el despliegue motriz, con otros de variadas propuestas "sedentarias" que apuntan específicamente a promover la simbolización.

[5] Entre otros, en casos de inquietud excesiva así como en la clínica psicosomática (Kreisler, Fain y Soulé).

[6] Si bien los abordajes psicológicos y psicomotriz que se realizan en la institución están acotados y se encuentran dentro de un ámbito educativo no terapéutico, la flexibilidad con la que cuenta el

desarrollo del niño en estas edades permite visualizar efectos terapéuticos algunas veces, y otras generar la posibilidad de la consulta y/o tratamiento externos (prevención y detección precoz).

[7] Para no extendernos aquí las resumimos en tanto el espacio disponible es breve y el recorrido en Freud está ampliamente disponible en el Diccionario de Laplanche-Pontalis y la bibliografía general.

[8] Que por apuntalamiento se sexualiza (en su máxima expresión en el sadismo y el masoquismo). Para Dorey las organizaciones perversa y obsesiva serían expresiones en el extremo, paradigmáticas de aspectos que en otra presentación y medida forman parte de las relaciones con otros –amorosas, humanas–.

[9] Dorey, R. "La relación de dominio", en "Libro anual de psicoanálisis" Ed. Imago, Perú, 1986, pág.192.

[10] En el presente trabajo nos centramos en analizar algunos aspectos del dominio en dos etapas, 18 meses-2 años, y a partir de los 3 ó 3 y ½ sin profundizar por razones de extensión en la etapa de bebes.

[11] En tanto represión, culpa y capacidad de reparación son (entre otras categorías y recursos psíquicos), en el mejor de los casos, adquiridas costosa y paulatinamente.

[12] Riesgo y trampa que el narcisismo implica muchas veces en situaciones y estructuras incluso evolucionadas.

[13] En un sentido diferente a los desarrollos de Dorey.

[14] "... dos pulsiones que están en la base de mi teorización psicomotriz...", Acouturier,B., "La pulsión de apego y la pulsión de dominio", Revista La hamaca, Ed. Malvinas Arg., Bs. As., pág.5, 1992.

[15] Idem, pág.6.

[16] Aspecto desarrollado por Ives Hendrick, citado por Laplanche y Pontalis, Kreisler, Fain y Soulé y Marcelli (dentro de la bibliografía consultada).

[17] Lo que nos parece próximo a la noción de cuerpo erógeno.

[18] Si bien no utilizamos en este trabajo categorías de Winnicott por resultarnos muy compleja su articulación con la pulsión de apoderamiento como elemento metapsicológico, es ineludible tener presente al referirnos a este tema su conceptualización acerca del juego y la creación paradojal, así como los conceptos de presentación del objeto y transicionalidad....

[19] En los términos en que es pensado desde la teoría psicomotriz.

[20] Que genera dificultades también en otras situaciones de dominio excesivo, y que puede incluso en edades siguientes ser muy intenso y generar (al decir de Marcelli) una violencia en la relación con el adulto que se hace visible cuando no puede encontrar una vía de descarga satisfactoria y divide a los dos protagonistas poniendo en jaque la posibilidad de los padres de mediatizar y acotar la intensidad pulsional del niño.

[21] Pensado teóricamente en el sentido de los aportes que ha brindado al equipo Víctor Guerra.

[22] Casas M. , "En el camino de la simbolización", Ed. Piados, Bs. As. 1999, Pág. 278.

[23] S. Freud. "Sobre el mecanismo psíquico de los fenómenos histéricos" en Obras Completas, tomo III, Ed. Amorrortu, Bs. As., 1991, págs. 37 y 38.

RESUMEN:

La intervención psicomotriz nos sitúa a veces frente a la pulsión de dominio, que aparece en los niños a través de diversas manifestaciones. Podríamos decir que la situación de interacción del niño con otros niños potencia dichas manifestaciones, que presentan, en ocasiones, un aspecto violento. La situación de dominio aparece como una necesidad de autoidentificación. En el plano de la acción corporal la pulsión de dominio puede generar agitación o inestabilidad, o bien, al contrario, inhibición o exceso de control.

El abordaje psicomotor se vuelve esencial en muchos casos, en tanto que puede constituir un espacio privilegiado de elaboración psíquica y adquisición de recursos

simbólicos y conductuales frente a la inhibición o la agitación, que genera esta pulsión de dominio.

PALABRAS CLAVE:

Pulsión de dominio, agresividad, inhibición, simbolización, apoderamiento.

ABSTRACT:

The psychomotor intervention sometimes locates us in front of the instinct to master that it appears in the children through diverse manifestations. We could say that the situation of the child's interaction with other children favors manifestations that present, in occasions, a violent aspect. The control situation appears as a self-identification necessity. In the plane of the corporal action the instinct to master can generate agitation or uncertainty, or, on the other side, inhibition or control excess.

The psychomotor approach becomes essential in many cases, as long as it can constitute a privileged space of psychic elaboration and acquisition of symbolic and behavioral resources in front of the inhibition or the agitation that it generates this instinct to master.

KEY WORDS:

Instinct to master, aggressiveness, inhibition, symbolization, seizure.

DATOS DE LAS AUTORAS:

Mariana Pais es Licenciada en Psicomotricidad. Docente de la Licenciatura de Psicomotricidad, en el área de diagnóstico y tratamiento, con Funciones en la Fundación Instituto Psicopedagógico Uruguayo. Escuela Universitaria de Tecnología Médica, Facultad de Medicina, Universidad de la República. Psicomotricista de Centro de Educación Inicial Maternalito. Psicomotricista del Centro Interdisciplinario Colón.

María Cecilia Rodríguez da Silveira es Licenciada en Psicología, Psicoterapeuta de niños, adolescentes y adultos. Docente honoraria de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República desde 2000. Trabaja en psicoterapia en la Clínica Psiquiátrica del Hospital de niños Pereira Rossell desde 2001. Trabaja en el Centro de Educación Inicial “Maternalito” desde 1992. Coordina talleres de padres en otras instituciones educativas.

REVISTA IBEROAMERICANA DE PSICOMOTRICIDAD Y TÉCNICAS CORPORALES

Educación e intervención psicomotriz

Education and psychomotor intervention

Núria Franc

No busque las respuestas: no pueden serle dadas, porque no las podría vivir. Y de esto se trata, de vivirlo todo. Ahora viva las preguntas. Quizá después, poco a poco y sin darse cuenta, un día lejano vivirá la respuesta.

R. M. Rilke.

Con este trabajo pretendo compartir reflexiones y conocimientos elaborados durante años fruto sobretodo del trabajo cotidiano y de los interrogantes que éste nos abre día a día. Como dicen las palabras de Rilke, no trato de dar respuestas concluyentes y definitivas sino de mostrar el recodo del camino en el que me encuentro en estos momentos.

En primer lugar contextualizaré el tema del mismo, *Intervención Psicomotriz,* en el marco de la disciplina que la estudia: la Psicomotricidad, a continuación hablaré de su naturaleza, finalidades, funciones, medios e instrumentos, y para finalmente compartiremos aspectos relativos a la planificación de un proyecto de intervención.

El término psicomotricidad se ha usado, a veces, como sinónimo de actividad corporal, otras, para referirse a una práctica o conjunto de técnicas y finalmente otras para referirse a una ciencia o disciplina (Berruezo, 2000 y Llorca, 2004).

Actualmente cada vez son más la voces, entre las que me cuento, que la consideran una disciplina de estudio que abarca un amplio campo, en el que cabe destacar: el estudio del movimiento humano, fenómeno de naturaleza dinámica y significativa, con unas funciones adaptativa, relacional, expresiva, comunicativa y cognitiva; el desarrollo psicomotor de la persona, con sus diferentes etapas vitales y las posibles variaciones, alteraciones o trastornos del mismo; y la intervención psicomotriz. Considerar la psicomotricidad una práctica o un sinónimo de actividad corporal es, desde mi punto de vista, tener una visión restrictiva de la misma.

Vemos, pues, que la Intervención Psicomotriz, a la que vamos a dar todo el protagonismo en esta ocasión, forma parte de un panorama mucho más amplio. Hecho esto, pasaremos a definirla y a analizar los ejes que delimitan su naturaleza antes

de hablar de los aspectos que debemos tener en cuenta para elaborar un proyecto de intervención.

Considero la intervención psicomotriz, en el ámbito educativo, una *acción educativa constituida por el conjunto de actuaciones intencionadas del maestro o psicomotricista, dirigidas a favorecer el desarrollo psicomotor del niño/a, acompañándole en el recorrido de un itinerario evolutivo que mediante el juego y el movimiento, van a conducirle, del acto al pensamiento y del gesto a la palabra, explorando de qué se trata vivir*[2] *en un espacio y un tiempo compartido con el «otro».*

Esta definición anuncia los ejes entorno a los que gira su estudio, es decir, sus funciones, finalidades, medios e instrumentos, esto es: ¿para qué?, ¿por qué? y ¿cómo?

¿Para qué? y ¿Por qué?

El desarrollo psicomotor se refiere a la integración de los cambios y transformaciones que se producen en la actividad y funciones motrices y psíquicas de la persona. Es un proceso que, partiendo de la maduración del sistema nervioso, las influencias del entorno y el protagonismo del mismo niño/a en su desarrollo, integra progresivamente alrededor de las dimensiones emocional y motriz, las dimensiones social, cognitiva y moral, organizando la unidad de la persona, su «cuerpo» o corporeidad.

Identificamos tres grandes áreas en él: la construcción de la conciencia corporal, el desarrollo de las capacidades de orientación y organización del espacio y el tiempo y el desarrollo de las capacidades de relación, así pues, la Intervención Psicomotriz en educación debe incidir en ellas con la conciencia de la enorme complejidad que ello supone. Se trata, ni más ni menos, que de acompañar al niño/a en el itinerario de construcción de una identidad respetuosa con la alteridad con la que comparte espacios y tiempos. Promoviendo su desarrollo armónico, la integración de sus funciones y dimensiones y el acceso a la comunicación.

La finalidad de la Intervención Psicomotriz, como acabos de ver, es la de participar en el proceso de desarrollo armónico de niños/as y jóvenes, en este sentido no aporta nada nuevo, pues se trata de una finalidad compartida con cualquier acción educativa que se precie. De todas formas en la medida que vayamos especificando sus funciones, medios e instrumentos nos daremos cuenta de la especificidad de esta labor.

Sus funciones, favorecer la construcción de la conciencia corporal, el desarrollo de las capacidades de orientación y organización del espacio y el tiempo y el desarrollo de las capacidades de relación empiezan a perfilar las características de la Intervención Psicomotriz, en ella encontramos algunos de los grandes temas que desde la antigüedad, y todavía hoy, han preocupado a los filósofos: identidad, alteridad, espacio, tiempo...

¿Cómo?

Para acercarnos a las finalidades que señalamos debemos proporcionar a nuestros pequeños y jóvenes un entorno educativo que les ofrezca experiencias relacionales, comunicativas, sensoriales, perceptivas y representativas ricas y variadas mediante las que puedan experimentar, explorar y conocer sus posibilidades y las que les ofrece el entorno descubriendo y transformando el medio físico y humano al tiempo que se descubren y transforman a si mismos.

Ahora bien, como hemos comentado al hablar de las finalidades, tampoco estos medios le otorgan suficiente identidad porque un entorno educativo de estas características podemos y debemos proporcionárselo sea cual sea la actividad que llevemos a cabo con ellos/as. Entonces nos queda preguntar ¿porqué llamamos psicomotriz a nuestra acción educativa?, ¿qué es lo que la diferencia de otros entornos también educativos?

Si bien comparte finalidades y medios con otros entornos educativos tiene unos instrumentos propios que no encontramos juntos en otros marcos y que constituyen la «llave maestra» de nuestra labor otorgándole su especificidad, éstos son la actividad motriz, el diálogo tónico y el juego.

- La actividad motriz a la que Wallon otorga un gran significado y sentido cuando nos dice, hablando del bebé, que es *todo lo que puede testimoniar la vida psíquica, la traduce por completo, al menos hasta el momento en que aparece el lenguaje.* El movimiento además, sustentado por el tono, es manifestación y fuente de emociones y no debemos olvidar que, según el mismo autor, la emoción, *sistema de expresión anterior al lenguaje articulado,* establece el puente entre lo orgánico y lo psíquico. Vamos viendo como las dimensiones emocional y motriz son el núcleo alrededor del que empieza a organizarse el desarrollo psicomotor y por consiguiente el punto de partida de la Intervención Psicomotriz.

- El diálogo tónico que según Ajuriaguerra (1993) *corresponde al proceso de asimilación y, sobretodo, de acomodación entre el cuerpo de la madre y el cuerpo del niño* y que por extensión en el marco de la Intervención Psicomotriz comporta la participación e implicación activas del adulto en el juego del/a niño/a, un adulto que no se limita a realizar un papel de guía u observador sino que se compromete como persona (adulta) con otras personas (pequeñas o jóvenes) en la construcción de una relación humana y humanizante lo más simétrica posible sin por ello dejar de ser símbolo de seguridad. Una vez más me permito citar a Wallon: *Las primeras relaciones utilitarias del bebé no son relaciones con el mundo físico sino relaciones humanas.* O también: *Lo social, o más precisamente la necesidad del otro, está inscrito en lo orgánico.*

Si aceptamos que el desarrollo es un proceso discontinuo nos será fácil entender que los factores que en sus inicios jugaron un papel primordial no sólo no desaparecen con el paso del tiempo y la actualización de nuevas potencialidades, sino que continúan teniendo un protagonismo destacado durante años y son herramientas imprescindibles en nuestro trabajo. En el diálogo tónico, por una parte, el adulto modula sus actitudes de acuerdo a las del pequeño y, por otra, significa su actividad motriz dándole sentido y este proceso de asimilación y acomodación continúa mucho más allá de los primeros años de vida. La emoción que envuelve cualquier situación de relación o aprendizaje colorea afectivamente y condiciona globalmente el desarrollo en todas sus etapas. Como explica Francisco Mora (2001): *Sin el estímulo y guía de la emoción el pensamiento racional se enlentece y desintegra. La mente racional no flota por encima de lo irracional; no puede liberarse y ocuparse sólo de la razón pura. Hay teoremas puros en matemáticas pero no pensamientos puros que los descubran.*

Así, elegir la actividad motriz y el diálogo tónico como instrumentos de trabajo nos permite contemplar verdaderamente la persona como una unidad. Focalizar nuestra acción educativa en las dimensiones motriz y emocional (precursoras del cono-

cimiento y la socialización) otorga al desarrollo la posibilidad de humanizarlo en un momento en que las tendencias educativas ponen el acento en la dimensión cognitiva y en los procesos de comprensión y transformación del entorno físico más que del humano.

- El juego que según Huizinga (1998) es una *categoría vital irreducible a cualquier otra que consiste en una actividad u ocupación voluntaria ejercida dentro de determinados límites de tiempo y de espacio, de acuerdo con unas normas libremente aceptadas pero absolutamente obligatorias, con una finalidad propia, acompañada de un sentimiento de tensión y alegría y de la conciencia de ser alguna cosa diferente a la vida cotidiana* y que, entre otras cosas, promueve por una parte la evolución de la actividad motriz y la acción directa sobre los objetos a la representación mental y el simbolismo, y por otra de una relación dual más o menos simbiótica y confusa enmarcada por un entorno social limitado a una relación social cada vez más amplia y abierta sobre la base de encuentros diferenciados. Jugando actuamos sobre personas, sobre el entorno y objetos físicos y sobre significados.

En la Intervención Psicomotriz, esta concepción del juego nos llevan a pensar en la importancia de ofrecer un marco de actividad que realmente deje espacio a la espontaneidad del niño y en el que realmente pueda vivir plenamente sus necesidades, fantasías y deseos sin miedo a ser juzgado. En la planificación del nuestro trabajo tal vez es mejor hablar de proyecto de intervención que de programación ya que las connotaciones de ambos términos fácilmente pueden inclinarnos a trabajar de maneras distintas. Un proyecto es la idea de algo que queremos realizar, lleva implícita la idea de proceso, de dinamismo y flexibilidad, proyectar es anticipar, imaginar, algo así como empezar a caminar en una dirección, sin duda, pero por un camino lleno de interrogantes e incertidumbres. Un proyecto tiene una finalidad y unas intenciones pero al no definir objetivos concretos da lugar a la redefinición de su sentido y finalidades por parte de todos los participantes, se comparte y ésta es una característica importante de la Intervención Psicomotriz ya que no se trata de una propuesta educativa curricular más o menos pragmática y técnica que asegure la transmisión de conocimientos sino como dice P. Freire (2001) de *una educación que*, *en cuanto acto de conocimiento, casi no se centre en la enseñanza de los contenidos, sino que desafíe al educando a aventurarse en el ejercicio de no hablar sólo de cambio en el mundo, sino de comprometerse realmente en él*.

O según E. Morin (2002) *Una educación auténtica no puede privilegiar la abstracción del conocimiento. Debe enseñar a contextualizar, concretar y globalizar. La educación transdisciplinaria revalúa el papel de la intuición, del imaginario, de la sensibilidad y del cuerpo en la transmisión de conocimientos.*

Un programa enuncia y define operativamente unos objetivos y unas modalidades de actividad, es algo exterior a los participantes de la misma actividad, les viene dado, el espacio del «otro» como agente activo de su desarrollo disminuye, lleva implícita una jerarquía entre quien lo concibe y quien queriendo o sin querer está implicado en él.

Si queremos ofrecer al niño un marco de acción con sentido propio difícilmente podemos emmarcarlo con objetivos externos que van a constreñir, a menudo demasiado, su espontaneidad, lo que debe guiar nuestra intervención y su desarrollo debemos encontrarlo, por una parte, en el necesario equilibrio entre aquello que el mismo niño nos va señalando y por la otra en aquello que como educadores pro-

yectamos para que el marco de acción le permita realmente vivir y desarrollarse como persona. Debemos resolver esta tensión aceptando el reto de creer en la creatividad de todos los participantes incluidos nosotros mismos.

Elaboración de un proyecto de Intervención Psicomotriz.

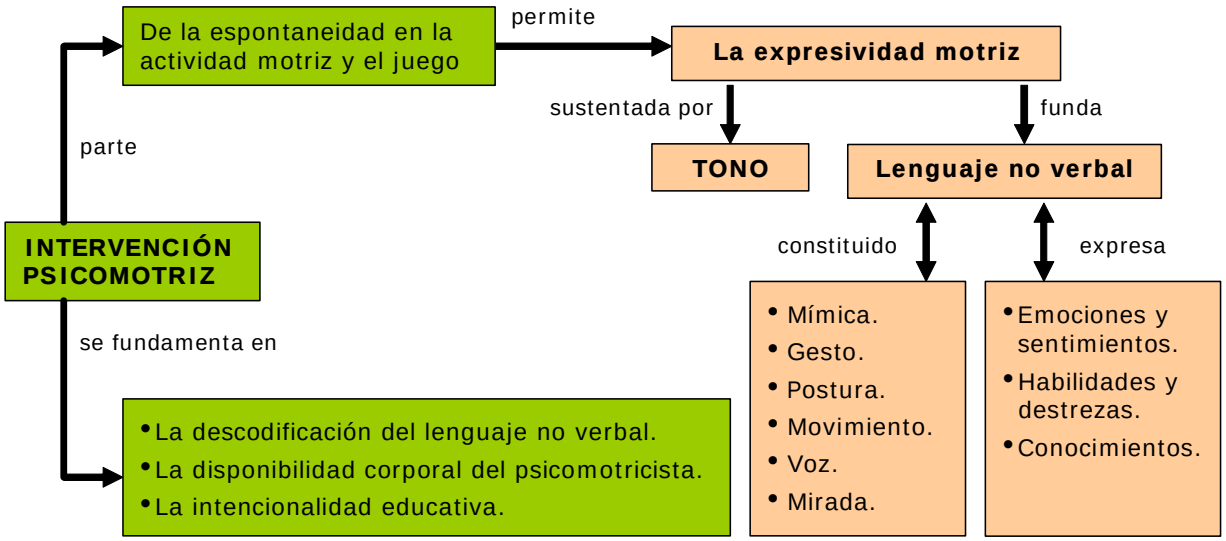
En primer lugar al elaborar un proyecto de intervención debemos tener en cuenta las palabras de William Blake: *No hay acto más sublime que ponerse «otro» delante*. Es decir, empezamos a pensar en un «otro», empezamos a pensar en una serie de propuesta y acciones dirigidas a una «persona» que con independencia de sus características, circunstancias, capacidades y limitaciones merece toda nuestra atención, sensibilidad, respeto y empatía. De ahí la importancia de nuestro papel y actuaciones en este trabajo.

Elaborar un proyecto de Intervención Psicomotriz nos interpela en cuanto al punto de partida, al fundamento de nuestras actuaciones y rol y a los aspectos organizativos y de participación que debemos cuidar para acercarnos a las finalidades de la misma.

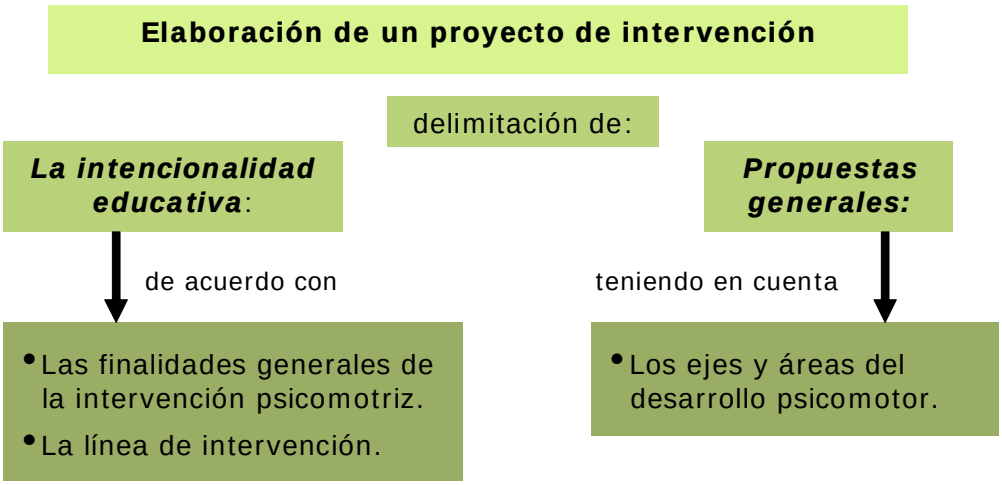
El punto de partida es la espontaneidad del niño/a en la actividad motriz y el juego en un marco organizado y organizador que da lugar y promueve esta espontaneidad. Vamos a detenernos un momento para diferenciar los conceptos de juego espontáneo y espontaneidad en el juego. El primero es el que realizan niños y niñas cuando tienen ocasión de ello en casa, en el recreo de la escuela, en el parque..., en él la presencia del adulto suele centrarse en atender posibles demandas, ofrecer ayuda, evitar conflictos, resolver problemas... y bajo su mirada más o menos atenta el/la pequeño/a organiza y desarrolla su juego. El segundo, punto de partida del trabajo de la Intervención Psicomotriz, tiene lugar a partir de un marco estructurado en el que el espacio, los objetos disponibles, las propuestas (que deben ser lo más abiertas posibles), el conjunto de normas acordadas y compartidas, los/as

compañeros/as y el adulto invitan al juego de tal manera que éste, con unos referentes claros, permite la espontaneidad y da lugar a que cada niño/a se manifieste en su totalidad.

En este marco cada niño/a actúa y juega según su idiosincrasia y con su forma de hacerlo pone en juego y, explícita o implícitamente, «nos habla» de sí mismo/a. Esta posibilidad de manifestarse espontáneamente da paso a la expresividad psicomotriz, sustentada por el tono, que funda el lenguaje no verbal, constituido por la mímica, gestos, posturas, movimientos, voz, miradas..., mediante el que el niño/a nos hace partícipes de sus sentimientos, deseos y carencias, capacidades y limitaciones, habilidades, conocimientos... a partir de aquí nuestras actuaciones se fundamentan en la descodificación del lenguaje no verbal, nuestra disponibilidad corporal y la intención educativa del proyecto.



De acuerdo con las finalidades generales de la Intervención Psicomotriz, de las que ya hemos hablado, y de la línea de intervención en que nos situemos debemos delimitar la intención educativa adaptada al momento evolutivo y características del grupo a que se dirija para, a partir de ella, plantear las propuestas con que la concretaremos teniendo en cuenta los ejes y áreas del desarrollo psicomotor.



El día a día, la reflexión sobre la acción y la dinámica y evolución del grupo nos permiten reenfocar y adaptar permanentemente las propuestas para que nuestro acompañamiento se ajuste a los itinerarios particulares de cada niño/a.

En este marco que estamos perfilando ¿cuál es nuestro papel?

Muy pocas palabras me bastan para expresarlo:

el psicomotricista deja jugar y juega.

Éste es el secreto de nuestro trabajo, así de sencillo o de complicado... Jugar quiere decir moverse, emocionarse, asustarse, imaginar, relacionarse, respetar unas normas, participar, compartir significados, aprender, descubrir, crear, elaborar situaciones, poner palabras a la acción, pensar...

En una investigación realizada durante el curso 2003-04 para estudiar el juego de los niños/as durante las sesiones de psicomotricidad y las condiciones en que debe darse la participación del psicomotricista en el mismo para favorecer el desarrollo de los pequeños pude mostrar (Franc, 2004) que nuestra participación en el juego consiste en formar parte de él con una finalidad educativa para enriquecerlo, teniendo en cuenta y respetando sus iniciativas, respetando y haciendo respetar las normas establecidas y compartiendo con ellos/as emociones y sentimientos.

Ahora bien, nuestro juego tiene unas finalidades que lo justifican y le dan sentido, y que deben guiar nuestras actuaciones de manera que se orienten a:

- Favorecer la maduración psicológica del niño/a y el pasaje del acto al pensamiento.
- Ofrecerle un interlocutor, respeto y reconocimiento afectivo.
- Retomar sus producciones para hacer evolucionar el juego dándole sentido y significado.
- Promover la manifestación de su realidad intrapsíquica.

La participación en el juego debe tener en cuenta tres aspectos, importantes todos ellos:

- *La organización de la actividad*, es decir, el acondicionamiento de los diferentes componentes que configuran el marco físico de la sesión dotándolos de una estructura orgánica y funcional: organización del espacio y el material, gestión del tiempo y regulación de la actividad.
- *Los fundamentos de la participación,* el conjunto de términos que debemos tener en cuenta en nuestra participación para que ésta se aproxime a las finalidades que la impulsan: calidad de la relación, acompañar el juego, respeto y sensibilidad hacia los niños/as y sus iniciativas, respeto hacia su espacio y tiempo, ser símbolo de seguridad.
- *La implicación* o grado de compromiso y participación directa en el juego que contempla la utilización de diferentes estrategias de participación, el uso y modulación del lenguaje verbal y el uso y modulación del lenguaje no verbal.

El juego de unos y otros en una sesión de psicomotricidad forja un contexto global permisivo, desculpabilizante y contenedor.

Permisivo en el sentido de dar lugar a la espontaneidad y con ella a la expresión de capacidades y limitaciones sin juicio, como dice Ortega (1995) *El juego es un espacio propio de comunicación en el que el niño libremente y sin ser juzgado se puede expresar.*

Desculpabilizante a partir de la aceptación de las formas de expresión y manifestación de los niños/as y por coherencia con la pemisividad de que acabamos de hablar, pues, si promovemos y permitimos la manifestación de la realidad intrapsíquica de niños y niñas sería un sinsentido culpabilizarla y ofrecerles la posibilidad de manifestarse. Ya actuaremos, cuando sea necesario, para acompañarles en la búsqueda de formas socializadas y simbólicas de manifestarse.

Contenedor retomando sus producciones para hacerlas evolucionar, ofreciendo soporte emocional y verbal, una presencia segura y tranquila y escuchando sus demandas para responder a ellas.

Para acabar quisiera compartir algunas reflexiones que me han acompañado durante años en mi vida personal y profesional y que ahora me veo en condiciones de empezar a formular.

La relación educativa se basa, en general, en un conjunto de hechos que le confieren un alto grado de asimetría. El adulto, es mayor, tiene más conocimientos, es más reflexivo que los pequeños... Ahora bien, debemos romper una relación educador-educando dominada por la asimetría en la que se contemple al niño como «objeto» de estudio o intervención. El psicomotricista es un profesional capaz de interesarse por el juego introduciendo en su labor una actitud globalizadora *del otro y de sí mismo*, consciente de que cuando trabaja entra en una situación personal-profesional de vinculación en la cual se establecen continuamente una gran variedad de situaciones intersubjetivas que cuestionan la actuaciones propias y del otro.

En un marco de relaciones intersubjetivas el profesional comprometido globalmente como sujeto, más allá del conocimiento que tienen o cree tener del otro, reconoce su presencia y existencia como algo inalcanzable, a lo que puede acercarse pero que nunca llegará a conocer y representarse plenamente. Sólo tomando conciencia de la responsabilidad que supone acompañar a otro en su itinerario evolutivo y reconociéndonos vinculados y dependientes de él/ella podemos acercarnos con el respeto necesario y reconocer lo que tenemos en común para crear un espacio de encuentro y comunicación en el que todos vamos a evolucionar.

La Intervención Psicomotriz debe resolver la tensión asimetría/simetría en las relación no como términos opuestos sino como aspectos que hay que contemplar e integrar. En ella niños y niñas juegan y aprenden, el adulto también, unos y otros evolucionan y se enriquecen, juegan juntos, comparten emociones... Se trata de establecer una relación en la que la categoría *persona* prevalece sobre cualquier otra sin menoscabo de que la subjetividad del psicomotricista suponga un impedimento al conocimiento.

Arnaus y Contreras (1995), especifican: *la implicación emotiva no sólo es necesaria si queremos comprender las situaciones sociales y personales que investigamos sino que también supone, tal como pone de manifiesto la epistemología feminista, una manera de conocer que se resiste a aceptar la escisión de las personas entre*

sus sentimientos y sus preocupaciones por la calidad de las relaciones y el propio proceso de conocimiento.

El psicomotricista es símbolo de seguridad ante el grupo y un compañero de juego real que establece una relación cara a cara e integra a su juego una forma de hacer adulta.

El otro es rostro antes que concepto (X. Antich).

BIBLIOGRAFÍA:

Ajuriaguerra, J. (1993) *Ontogénesis de la postura*. En: Psicomotricidad. Revista de estudios y experiencias. nº45 (19-30)

Antich, X. (1993). El rostre de l'altre. València: Eliseu Climent, Editor.

Arnaus, R. i Contreras, J. (1995) *El compromís ètic en la investigació etnogràfica*. En: Temps d'Educació, 14. 2n Semestre.

Berruezo, P.P. (2000) «Hacia un marco conceptual de la psicomotricidad a partir del desarrollo de su práctica en Europa y España» En: *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado.* nº 37 (21-33)

Llorca, M. (2004) La psicomotricidad como propuesta de intervención educativa» (1ª parte). En: *Entrelíneas* nº 14 (6-13)

Franc, N. (2001) *La intervención psicomotriz en educación*. En: Revista iberoamericana de psicomotricidad. nº 1 (5-18)

Franc, N. (2001). «La psicomotricidad en el marco educativo y preventivo». A *Desarrollo e intervención psicomotriz.* I congreso estatal de Psicomotricidad. Barcelona: Itàlica imprenta.

Franc, N. (2002) *En torno al juego y la intervención psicomotriz.* En:Revista iberoamericana de psicomotricidad. nº 5 (33-46)

Franc, N. (2004) *Propuesta de categorias e indicadores para analizar la participación del psicomotricista en el juego del niño/a.* En: Entrelíneas. nº 16 (21-26)

Freire, P. (2002) *Pedagogía de la indignación.* Madrid: Morata.

Grinberg, M. (2002) *Edgar Morin y el pensamiento complejo*. Madrid: Campo de ideas

Huizinga, J. (1998). Homo ludens. Madrid: Alianza Editorial.

Mora, F. (2001). El cerebro sintiente. Barcelona: Ariel Neurociencia.

Ortega, R (1992) El juego infantil y la construcción social del conocimiento. Sevilla: Alfar.

Ortega, R. (1995). Jugar y aprender. Sevilla: Díada Editorial.

Vila, I. (1986). Introducción a la obra de Henri Wallon. Barcelona: Anthopos.

Wallon, H. (1965). Los orígenes del carácter en el niño. Argentina: Lautaro.

Wallon, H. (1999). De l'acte al pensament. Vic: Eumo editorial.

Wallon, H. (1965). Los orígenes del carácter en el niño. Argentina: Lautaro.

Wallon, H. (1980). El papel del otro en la conciencia del yo. Psicología del niño. Edició a càrrec de J. Palacios. Madrid: Pablo del Río, Editor, S.A.

VV AA (1981) Introducción a Wallon. (Wallon y la psicomotricidad). 2 volúmenes. Barcelona: Médica y técnica

NOTAS:

[1] Este texto amplía la conferencia dictada en el marco del II Congreso Internacional *Entre Educación y Salud,* celebrado en el Instituto Cabred de Córdoba (Argentina), los días 16,17 y 18 de Septiembre de 2004.

[2] La expresión «de qué se trata vivir» la tomo prestada de A. Valls, amiga y psicomotricista con la que compartimos dudas, reflexiones y opiniones.

RESUMEN:

La intervención psicomotriz (en el ámbito educativo) contempla el conjunto de actuaciones intencionadas que realiza el psicomotricista para favorecer el desarrollo psicomotriz del niño/a. Se trata de una acción educativa que pretende acompañarle a recorrer un itinerario de desarrollo que va a conducirle del acto al pensamiento y del gesto a la palabra integrando, mediante el juego y el movimiento en sus diferentes manifestaciones, sus distintas funciones y dimensiones en una unidad, ayudándole, asimismo, a explorar y descubrir de *qué se trata vivir* en un espacio y un tiempo compartido con el otro.

Este acompañamiento debe tener en cuenta la funciones de la intervención psicomotriz consistentes en favorecer que el pequeño pueda: construir su conciencia corporal, desarrollar sus capacidades de orientación, organización y estructuración del espacio y el tiempo y desarrollar sus capacidades de relación y comunicación.

Nuestro trabajo viene definido por la finalidades, medios e instrumentos de que disponemos para realizar nuestra labor. Si las finalidades ya han sido expuestas al concretar el concepto de Intervención Psicomotriz, habrá que especificar cuáles son sus medios y sus instrumentos.

Los primeros se materializan en el conjunto de experiencias motrices, emocionales, sociales, cognitivas y morales que procuramos a los niños/as, y los segundos son la actividad motriz, el diálogo tónico y el juego, instrumentos que otorgan especial identidad a la intervención psicomotriz.

PALABRAS CLAVE:

Psicomotricidad, intervención psicomotriz, educación.

ABSTRACT:

The psychomotor intervention (in the educational environment) it contemplates the group of deliberate performances that the psychomotor therapist carries out to

favor the child's psychomotor development. It is an educational action that seeks to accompany him or her to cover the itinerary that will lead him or her from the act to the thought and from the expression to the word integrating, by means of the game and the movement in its different manifestations, their different functions and dimensions in an unit, helping him or her, also, to explore and to discover what it is to live in a space and a time shared with the other one.

This accompaniment should keep in mind the functions of the psychomotor intervention that consist in favoring that the small one can: to build their corporal conscience, to develop their orientation capacities, organization and structuring of the space and the time and to develop their relationship and communication capacities.

Our work comes defined by the purposes, means and instruments that we prepare to carry out our work. If the purposes have already been exposed when summing up the concept of psychomotor intervention, it will be necessary to specify which are their means and their instruments.

The first ones are materialized in the group of motive, emotional, social, cognitives and moral experiences that we offer the children, and the seconds are the motive activity, the tonic dialogue and the game, instruments that grant special identity to the psychomotor intervention.

KEY WORDS:

Psicomotricity, psychomotor intervention, education.

DATOS DE LA AUTORA:

Núria Franc es 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).

REVISTA IBEROAMERICANA DE PSICOMOTRICIDAD Y TÉCNICAS CORPORALES

«El hombre de un solo huesito». Cuerpo y representación, reflexiones desde la clínica *

«The man of a single small bone».
Body and representation, reflections from the clinic

Cristina Steineck

Los psicomotricistas con frecuencia reflexionamos, sobre la deficiente integración somato-psíquica en pacientes graves, autistas o psicóticos.

Estas reflexiones nos permiten de alguna manera aliviar, vehiculizar la carga afectiva, la angustia que el trabajar con estos pacientes nos provoca. Pero, también son estos pacientes los que nos aportan, los que permiten enriquecernos en el conocimiento de aspectos primarios de la integración somato-psíquica.

Nos interesa, en esta oportunidad, demostrar cómo esta integración también puede estar alterada en otros niños de nuestra consulta, los cuales han tenido un desarrollo dentro de los parámetros de la normalidad y que consultan por alteraciones psicomotrices.

Elegimos un paciente que consulta a los 6 años, por dificultades de coordinación motora global y de la motricidad gráfica, dificultades ya señaladas desde los 3 años de edad.

Su desarrollo psicomotor, la representación de sí que realiza, así como la evolución del tratamiento, nos permiten plantearnos hipótesis sobre el proceso de integración somato-psíquica, sobre sus particularidades y sus fallas.

Tomamos en consideración una serie de dibujos de este niño, pues para nosotros el dibujo, como forma de expresión y representación, resulta una herramienta importante encadenada a otras variables que dan cuenta del desarrollo psicomotor: signos observables en su cuerpo, piel, mirada, ritmos, en la acción, en el vínculo que establece con los otros y los objetos, en el uso y estructuración del espacio, etc.

---

* Reproducimos este texto como homenaje a la Cristina Steineck, psicomotricista uruguaya recientemente fallecida. La referencia del texto original se encuentra en:

Steineck, C. (2000). «El hombre de un solo huesito». Cuerpo y representación, reflexiones desde la clínica. En C. de León; B. García; M.I. Grajales; J. Podbielevich; C. Ravera; C. Steineck (eds.) *Cuerpo y representación. Espacio de reflexión en terapia psicomotriz* (pp. 53-65). Montevideo: Editorial Psicolibros.

Desde la entrevista inicial, y en los casi 2 años que lleva el tratamiento, pocos son los datos aportados por los padres que nos permitan reconstruir la historia, a pesar de que el contacto con ellos es frecuente, y que aceptan el tratamiento y lo que surge de éste.

La mamá no puede trasmitirnos fluidamente la historia de Joaquín; no surgen imágenes ni asociaciones que permitan tejer, reconstruir la historia. Es como si no dispusiera de «espesor psíquico» suficiente en el cual inscribir fantasías y emociones vividas en relación a este niño..

Joaquín, nos dicen sus padres, fue siempre un niño muy inquieto, se escapaba del corral, caminó a los 11 meses, y actualmente elude el juego con niños de su edad. Ellos lo ven rezagado del punto de vista motor respecto a su grupo etáreo.

Evaluación y primeros encuentros

Al comenzar con el proceso de evaluación, observamos un marcado aumento en el tono de relación, que se manifiesta fundamentalmente en el tronco y difunde a lo largo del eje vertical.

En la exploración directa y al observarlo en acción, comprobamos también este aumento del tono.

Al contacto, al tocarlo, si bien percibo el aumento del tono, no lo siento como un franco rechazo a la relación.

La inquietud se manifiesta, en nuestras entrevistas, por la imposibilidad de mantener una postura estable, no acepta situaciones de inmovilidad, de distensión.

Concluíamos en ese momento de la evaluación, que los aspectos comprometidos eran los somatoespaciales pues:

- Realiza la prueba de «Imitación de gestos» de Bergès y Lézine con errores, tanto en la elección de dedos, como, y sobre todo, en la orientación de los gestos con los brazos.
- Usualmente utiliza la mano izquierda, lo que comprobamos en las pruebas de exploración. Pero, utiliza ambas manos en el acto gráfico y al recortar, y se afana en demostrarlo.
- Comprobamos las dificultades en la coordinación motriz global y manual, por las cuales realiza esta consulta.
- No muestra dificultades de orden constructivo en el espacio tridimensional, ni en el espacio gráfico.

Son los dibujos de figura humana realizados, así como la copia de la casa, los que motivan esta reflexión, y los que abren la puerta a las hipótesis en cuanto historia y génesis de «alteraciones».

Cuando hacemos una hipótesis en base a los datos y observaciones realizadas no hay duda que las hacemos bajo determinadas referencias teóricas [1].

[1] Es así que jerarquizamos los aportes de H. Wallon en lo referente a la relación que existe entre emoción y tono muscular. Sabemos, y compartimos sus planteos donde sostiene la estrecha vinculación entre las emociones y lo orgánico, así como sus conceptos de que la emoción oficiaría de «gozne» entre el cuerpo y el psiquismo a través de una única forma: el tono muscular.

(continúa en la página siguiente)

Dijimos que lo comprometido en Joaquín, son los aspectos somatoespaciales. Podemos plantearnos la presencia de una dispraxia somatoespacial, y/o alteraciones que son expresión de fallas vinculadas a esas primeras experiencias, vivencias tónicoposturales y de integración que se viven en la interacción con la madre, con todo lo dinámico que esa interacción supone de un lado y otro.

Tanto, si nos adherimos a la dispraxia somatoespacial, donde el equipamiento neurobiológico podría estar comprometido, como si la hipótesis fuera la de fallas tempranas en el vínculo, nos permitimos remitirnos a lo que Bergès (2) sostiene sobre el juego dialéctico entre equipamiento neurobiológico, función y funcionamiento que adquiere sentido en la acción bajo la mirada del otro.

Iniciamos el abordaje terapeútico de Joaquín en grupo con otro niño.

Todas las áreas de expresión están limitadas. No entra fácilmente en situaciones de juego y placer sensoriomotor, no surgen imágenes que le permitan desplegar el dibujo y el juego simbólico, plegándose al juego del compañero.

Sus producciones gráficas no lo conforman, «todo me sale horrible» dice Joaquín.

La evolución y riqueza del dibujo de su compañero, si bien por momentos parece aumentar su desvalorización, también lo desafía y lo lleva a descubrir el dibujo como forma de expresión, como forma de «decirse».

Comenzaremos por referirnos a los dibujos realizados durante los primeros encuentros, durante el período dedicado a la evaluación:

Cuando le solicitamos el dibujo de una persona, Joaquín dibuja (lámina 1) lo que él denomina: «el hombre de un solo huesito».

Lámina 1

(continúa de la página anterior)

Julián de Ajuriaguerra considera que «este componente tónico emocional primario juega un rol en la evolución de todo el sistema motor, y que su desorganización puede dificultar la acción, y particularmente los investimientos objetales»

La tensión acumulada por el bebé, producto de estados emocionales, se resuelve por descargas motrices que intentan aliviar esta tensión.

Estas descargas motrices, al principio globales, difusas, en el diálogo tónico con el otro-mamá, toman sentido.

En un principio, su sensoriomotricidad y los cuidados maternos serán factores esenciales en la construcción de un sí mismo corporal. Progresivamente este diálogo va permitiendo que surjan mecanismos de regulación de los estados emocionales, facilitando así ir estructurándose el cuerpo como unidad.

Se conformará un primer núcleo representativo que garantizaría la permanencia de una imagen corporal.

Esta integración tónico-emocional oficiaría como una especie de estructura primaria y, fundamentalmente, se estructuraría en torno al eje longitudinal del cuerpo del bebé.

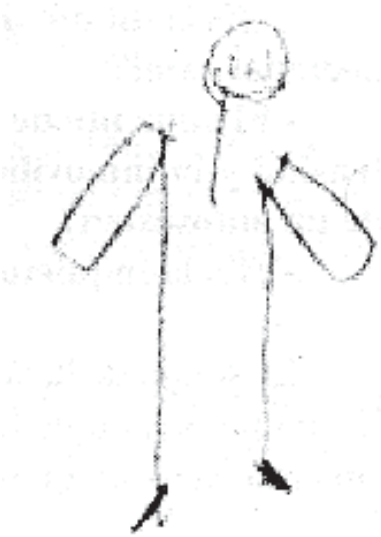


Lámina 2

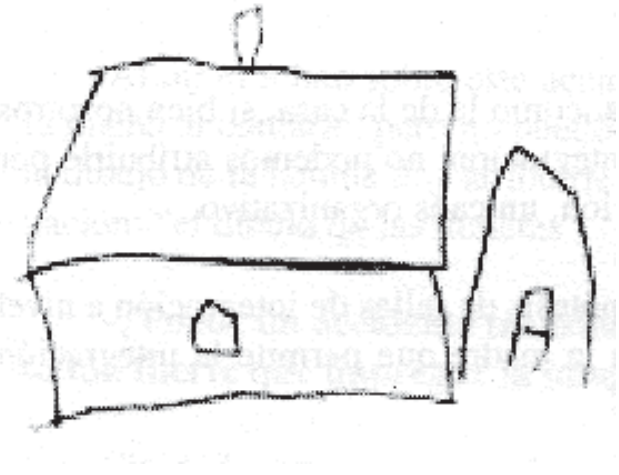


Lámina 3

Ante nuestra intervención acerca de esta idea, en cuanto al volumen, refiriéndonos a su propio cuerpo, haciendo que se observara, se tocara, Joaquín dibuja la figura de la lámina 2, la que nos sorprende por la falta de integración.

Joaquín copia el dibujo de una casa (lámina 3): el desempeño es adecuado, reproduce perspectivas de forma acorde a su edad, sin embargo, esta figura no está suficientemente integrada. Nos sorprende y, es fundamentalmente, ese sector no integrado y sin piso, lo que relacionamos, lo que vemos con similitud a la figura humana de la lámina 2.

Podríamos pensar que había dificultades de orden práxico, constructivo, pero las descartamos en la medida que se desempeñó adecuadamente en otras situaciones de copia.

Del punto de vista cognitivo, Joaquín funciona a nivel de su edad.

¿Podríamos decir que hay una disarmonía entre la maduración afectiva y cognitiva, donde las piezas no encajan, como en los dibujos de la casa?

Vinculamos estas representaciones gráficas con nuestra lectura de aspectos de la función tónica y del dominio de su cuerpo, es decir, con la dificultad de integración sensoriomotora, con su inquietud motriz, con el aumento del tono axial.

- *¿Es el dibujo del «solo huesito» representación de la hipertonía axial?*
- *El aumento de tono, las dificultades para aceptar la distensión y la inmovilidad, ¿son expresión de la atadura axial, de un autosostén?*
- *¿Es la inquietud motriz también expresión de esto?*

El dibujo de la lámina 2, nos hace pensar lo mismo: otra vez lo comprometido es la integración, ahora también hay un eje de simetría, pero sin un tronco delimitado, es un espacio abierto.

- *¿Es la debilidad de la atadura axial?*

Sin embargo son figuras que mantienen su simetría, un buen equilibrio. Lo no integrado es en el eje vertical y, llamativamente, la cabeza no unida...

Tanto la figura humana, como la de la casa, si bien nosotros le atribuimos una falta de integración, no podemos atribuirle por el contrario una desintegración, un caos organizativo.

Volvemos a nuestra hipótesis de fallas de integración a nivel primario, en el vínculo con la madre que permite la integración somatopsíquica.

¿Por qué volvemos a insistir? Sin duda porque los acontecimientos, los datos que trabajosamente recogemos y el desarrollo del tratamiento nos alientan.

Sucede algo significativo, un dato obtenido tardíamente, y que aún tiene «actualidad» porque creemos se reactualiza en determinadas situaciones, en Joaquín, en su madre, en su padre y en mí.

Está mamá es una empresaria muy capaz y activa, que debe viajar por trabajo frecuentemente desde los 6-7 meses de la vida de este niño. Pero, Joaquín siempre tuvo una misma cuidadora, la que se ocupó de él, y que debe haber asegurado la continuidad en el sentido de continuidad existencial de Winnicott.

Pero, ¿cómo procesó este niño esas ausencias de mamá?, ¿cómo las toleró?, ¿cómo se dio el proceso de separación-individuación en él?, ¿cuáles son los objetos y vivencias con que se puebla ese espacio que deja la ausencia?

Cuando Joaquín tenía 3 años, en uno de sus viajes, la mamá sufre un grave accidente, que demora su vuelta al país. Cuando vuelve, tiene yeso en sus miembros, debe utilizar una silla de ruedas, y luego muletas por bastante tiempo.

Aparentemente Joaquín la recibe bien, parece no haberlo afectado.

Estos datos surgen ante preguntas concretas acerca de la historia de Joaquín, enfermedades, sufrimientos, separaciones, etc.

Al oír el relato sobre este accidente, no percibo emoción en la mamá al contarlo, pero no puedo evitar vincular, y dar sentido al dibujo de la lámina 2, y atribuirle desde ese momento la designación: «el dibujo de las muletas».

- *¿Puede un accidente transformarse en un acontecimiento tan fuerte que impregne la imagen de sí?*

Sin duda que sçi, pero en Joaquín, este acontecimiento traumático se inscribiría en una organización tónicopostural determinada por ese vínculo temprano, donde el diálogo tónicoemocional, el sostén, la mirada, las manipulaciones, las significaciones proyectadas por la madre, etc., van permitiendo, junto a la maduración neurobiológica, la integración de un cuerpo y la estructuración del esquema corporal [2].

[2] Nos remitimos en forma esquemática, a las observaciones y teorizaciones de la psicoanalista G. Haag (5) y, que otros han tomado desde el psicoanálisis o desde la psicomotricidad para explicar estas primeras integraciones psicotónicas. Observaciones que hemos podido comprobar en nuestro trabajo con bebes y preescolares, y en nuestras propias experiencias de trabajo corporal.

Nos referimos a la importancia del contacto de la espalda del bebe, sostenido por el brazo de la madre a lo largo del eje longitudinal (cabeza, cuello, espalda), junto al entrecruzamiento de las miradas.

Más tarde, se darían las primeras integraciones de ambos hemicuerpos en torno al eje longitudinal, poniendo de relieve según G. Haag, un nivel de integración muy corporal de la relación madre-bebe en las dos mitades del cuerpo (una asimilada a las funciones maternantes, la otra a rol del bebe).

(continúa en la página siguiente)

La figura de «un solo huesito», promueve que yo me refiera al «espesor», al volumen de su cuerpo. Ante estas apreciaciones, en su siguiente dibujo él separa, desdobla en torno al eje longitudinal, logrando esbozar hemicuerpos... sin embargo la cabeza que se mantiene al centro sigue sin poder unirse...

Como observadores y receptores de lo que este niño dice, ¿podemos imaginar y atribuir esa falta de espesor, esa separación, ese vacío de tronco, representados en esas primeras figuras y en otras posteriores, a la imagen de cuerpo?

¿Podemos atribuirlo a esa imagen de cuerpo integrado de esta forma peculiar en sus ejes longitudinal y transversal, teniendo en cuenta que esa integración se logra tanto en el sostén, en las manipulaciones, como en el espejo que la madre devuelve? [3].

Evolución

Durante el tratamiento, sin duda hubo evolución. Ahora Joaquín se integra con niños de su edad, comparte juegos motores, juega fútbol, actividad que ha pasado a ser muy importante para él. Ha adquirido destreza, fuerza y por ende más confianza en sí mismo. No rehuye situaciones de enfrentamiento cuerpo a cuerpo aún con niños de mayor tamaño.

La motricidad gráfica, la letra en particular, muestra aún rasgos de cierta falta de fluidez en el trazo, aunque está cursando su escolaridad sin dificultades.

Sus dibujos evolucionaron y, en cierto momento, comenzaron a ser cada vez más grandes; sus figuras humanas aparecen como más integradas.

La actividad gráfica se convirtió en algo jerarquizado para él. Comenzó a llevar a su casa los dibujos que realiza en el tratamiento. Sus padres dicen que el dibujar es ahora algo que lo entretiene, que disfruta.

Sin embargo, aún sus dibujos pueden ser interpretados desde esa particular forma de cohesión, de atadura axial, de rigidez y retención, como en el dibujo de la lámina 6, donde se dibuja él y su padre.

La evolución podemos vislumbrarla en esta secuencia de dibujos:

- Lámina 4, «Tortugas Ninja»:

Este es un dibujo del principio del tratamiento, cuando no quedaba conforme, incluso fue recogido de la papelera. Nos ha impresionado lo vacío, además de la particularidad de tener los ojos tapados.

- Lámina 5, «Jugador de fútbol de Peñarol»:

Son figuras humanas que se repiten, serán casi siempre jugadores de fútbol.

- Lámina 6, «Yo y mi padre»:

(continúa de la página anterior)

Esto se ve en el bebe en los juegos de manos, en la autoprensión, cuando puede llevar ambas manos a la línea media y, más adelante, cuando puede tomarse las piernas, integrando miembros inferiores y pelvis.

[3] Citamos a Bèrges (4) cuando se refiere a que «la función postural hace del cuerpo (en particular del eje), un receptáculo donde la postura toma lugar de representación. El cuerpo no puede constituirse como parte del yo, más que bajo forma de imagen, inaugurada en la fase del espejo descripta por Lacan».

Lámina 4

Lámina 5

No es un dibujo «espontáneo», sino que se le había pedido que dibujara una persona. Él pregunta «¿puedo hacer a mi padre y a mí?».

Son figuras humanas que trasmiten idea de rigidez, pero con unas manos algo diferentes, con un trazo que nada tiene que ver con la rigidez, ¿o... tal vez sí?... ¿como algo que escapa?...

En los aspectos que conciernen al conocimiento de su cuerpo y esquema corporal lateralizado, no se observan desfasajes como al inicio del tratamiento.

Pero, si bien el tono de base y el de acción se han modificado, todavía hay situaciones que desencadenan su aumento.

Tampoco admite propuestas de situaciones de inmovilidad para la distensión.

¿Puede ser interpretado esto como restos del temor a abandonar esa forma de cohesión a través del aumento del tono?

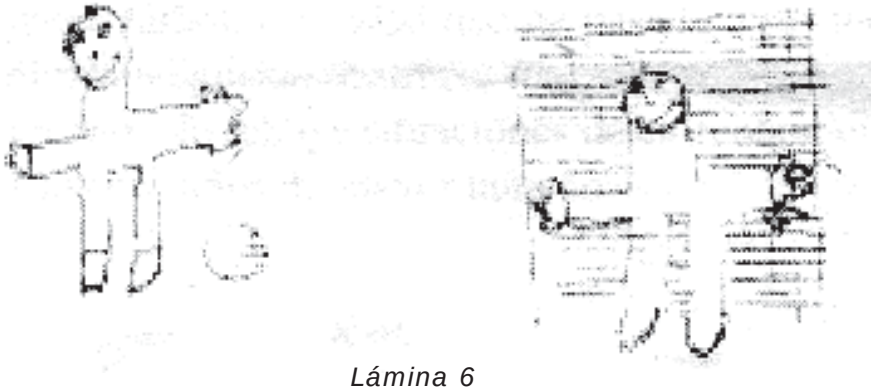


Lámina 6

Finalmente, me referiré a un último dibujo:

- Lámina 7: Joaquín dibuja mientras me cuenta que su mamá se fue de viaje, lo cual me sorprende pues habíamos tenido una entrevista dos días antes.

Lámina 7

Este dibujo de la lámina 7, no guarda relación con ninguno anterior. Me parece un avión, un fantasma, algo informe. Luego descubro que escribió «locura» en un extremo y en el otro menciona la «muerte», con su nombre escrito al centro.

Pienso acerca de lo que puede desencadenar esta nueva separación. ¿Se reactualizará la tragedia del accidente?

No dejo de tener en cuenta que yo he estado pensando y preguntando sobre esto, por algo es lo primero que dice en esta sesión del dibujo.

Pero, Joaquín da vuelta la página y dibuja del otro lado (lámina 8):

-pinta el piso de verde, color con el que dibuja el contorno del árbol, bien estructurado. Elige el color rojo para pintar el tronco del árbol, al cual divide a la mitad, pintando prolijamente la mitad izquierda primero y luego rellena el resto del tronco.

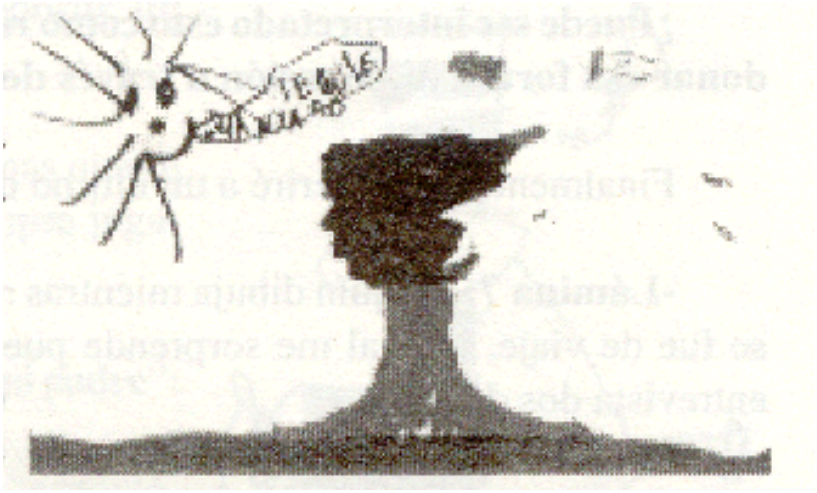


Lámina 8

Pero, me sorprendo aún más cuando ¡toma el color marrón para pintar la copa del árbol!

¿Cuál es el tronco con sus raíces?... ¿lo rojo?... o ¿el marrón de esta copa (o cabeza)?

Pero luego dice: «Pará, me falta» y dibuja este sol con clara alusión a los afectos, sol de Peñarol, como el «Joaquín Manya a muerte» del dibujo del otro lado.

Como reflexión final, creo, que en este abordaje psicomotor, se ha visto evolución. Joaquín nos dice de su evolución a través del tono, a través de sus dibujos, y comienza a usar la palabra escrita, en sus dibujos y en historias-cuentos que ha empezado recién a hacer. Pero, es necesaria una instancia de abordaje al nivel de representaciones psíquicas, y fantasías inconscientes, a nivel de la palabra que permita continuar la evolución. Nuestra tarea es aún crear esa demanda en Joaquín y en sus padres.

BIBLIOGRAFÍA:

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

(2) de Ajuriaguerra, J., *Manual de psiquiatría del niño,* Toray-Masson, Barcelona, 1980. (pág. 406)

(3) Bullinger, A., *Sensorimotricidad y psicomotricidad, en Terapia psicomotriz* de Richard, J., y Rubio, L., capítulo V, Editorial Masson, Barcelona, 1996.

(4) Altieri, E. y C. de León, *Entrevista al Prof. Berges,* París, 1993. Revista de la Asociación Uruguaya de Psicomotricidad, Nro. 1.

(5) Haag, G., *Las perturbaciones de la imagen del cuerpo en las psicosis infantiles,* XIXas Jornadas anuales de terapia psicomotriz organizadas por el S.N.P., París, enero 27 de 1990.

(6) Bergès, J., *Trastornos psicomotores, en Tratado de psiquiatría de niños y adolescentes,* Tomo IV, Cap. II, Lebovici, S., Diatkine, R., Soulé, M., Biblioteca Nueva, Madrid, 1990.

RESUMEN:

La autora presenta los primeros momentos de evaluación e intervención psicomotriz de un niño de 6 años que presenta una deficiente integración somato-psíquica. La expresión gráfica, a través del dibujo muestra algunas carencias relacionadas con el vínculo afectivo con la madre, que pueden estar en la base de esta dispraxia. También a través del dibujo se observa la evolución del niño orientada hacia la resolución de sus dificultades, que se produce como consecuencia de la intervención psicomotriz, pero se plantea la necesidad de un abordaje complementario de tipo analítico, para completar la intervención.

PALABRAS CLAVE:

Dispraxia, integración somato-psíquica, intervención psicomotriz, interdisciplinariedad.

ABSTRACT:

The author presents the first moments of the evaluation and psychomotor intervention with a 6 year-old boy that he presents a faulty in his somato-psychic integration. The graphic expression, through the drawing shows some lacks related with the affective bond with the mother that it can be in the base of this dyspraxia. Also through the drawing the boy's evolution is observed guided toward the resolution of his difficulties that takes place as consequence of the psychomotor intervention, but the author thinks about the necessity of a complementary approach of analytic type, to complete this intervention.

KEY WORDS:

Dyspraxia, somato-psychic integration, psychomotor intervention, interdisciplinarity.

DATOS DE LA AUTORA:

Cristina Steineck fue Psicomotricista; Colaboradora honoraria del Sector Psicomotricidad de la Clínica Psiquiátrica de Niños y Adolescentes del Hospital Pereyra Rossell; Integrante del equipo interdisciplinario de Neuropsicología de la Clínica Pediátrica B del Hospital Pereyra Rossell; Integrante del equipo interdisciplinario de Clínica Uno y del Centro Henri Wallon; Miembro del Consejo de Redacción de la Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales. Falleció el 10 de septiembre de 2004 (D.E.P.).

Número 16

Noviembre 2004

vol. 4 (4)

RESÚMENES / ABSTRACTS

El desafío de la escritura: en busca de la grafomotricidad.

The handwriting's challenge: looking for the graphomotor skills.

AUTORA: Begoña Suárez Riaño

RESUMEN: Este artículo presenta los elementos fundamentales en el desarrollo de la grafomotricidad que promueven el aprendizaje de la escritura, esa actividad simbólica expresiva que caracteriza nuestra cultura. La autora recoge los resultados de las grandes investigaciones sobre el desarrollo de la escritura para trazar un itinerario de desarrollo de esta capacidad humana. Finalmente, se presentan unas pautas para comprender y estimular adecuadamente el desarrollo de la grafomotricidad, en el marco de la psicomotricidad.

ABSTRACT: This article presents the milestones in the development of the graphomotor skills that they promote the learning of the handwriting, that expressive symbolic activity that characterizes our culture. The author picks up the results of the big investigations on the development of the handwriting to trace an itinerary of development of this human capacity. Finally, some rules are presented to understand and to stimulate appropriately the development of the graphomotor skills, in the frame of the psychomotricity.

Situación actual de la motricidad en la etapa de 0 a 6 años según el profesorado de Educación Infantil.

Current situation of the motility in the stage from 0 to 6 years according to the Preschool teachers.

AUTORES: Juan Antonio Moreno, Begoña López, Esther Mª Gutiérrez, Margarita Cascada y Mª Rosario Fernández

RESUMEN: El objetivo que persigue la investigación es describir la situación actual de la motricidad según la opinión del profesor de educación infantil. La muestra está compuesta por 139 profesores de educación infantil de la Región de Murcia. Para la recogida de la información se ha utilizado el Cuestionario para el Análisis de la Motricidad en Educación Infantil (C.A.M.E.I.) diseñado específicamente para esta investigación. Está compuesto de dos escalas, en la

primera el Alpha de Cronbach ha sido .87 mientras que para la segunda .81. Han sido realizados estadísticos descriptivos de todas las variables, así como análisis de independencia entre variables mediante las pruebas de χ^2 de Pearson completada con análisis de residuos tipificados corregidos. Para el estudio de las comparaciones a posteriori entre los grupos, se utilizó la prueba F-Test de Scheffe. De los resultados obtenidos entre las principales conclusiones destacamos que el tiempo de práctica semanal es de dos horas y que la motricidad, el juego y la buena relación con los niños son muy importantes en sus clases, así como que creen que la motricidad tiene que ver con el desarrollo cognitivo, social y emocional del niño ya que creen que la motricidad es muy importante para el desarrollo global del niño en esta etapa.

ABSTRACT: The objective that pursues the investigation is to describe the current situation of the motility according to the Preschool teachers' opinion. The sample is composed by 139 Preschool teachers from the Region of Murcia. For the collection of the information the it has been used the Questionnaire for the Analysis of the Motility in Preschool Education (C.A.M.E.I.) designed specifically for this investigation. It is made up of two scales, in the first one the Alpha of Cronbach has been .87 and for the second .81. They have been carried out statistical descriptive for all the variables, as well as analysis of independence between variables by means of the tests of χ^2 of Pearson completed with analysis of corrected typified residuals. For the study of the posterior comparisons among the groups, the F-Test of Scheffe was used. From the results obtained among the main conclusions we highlight that the time of weekly practice is of two hours and that the motility, the game and the good relationship with the children are very important in their classes, as well as that they believe that the motility has to do with the cognitive, social and emotional development of the child because they believe that the motility is very important for the child's global development in this stage.

El cuerpo, eje y contenido de la Psicomotricidad.

The body, axis and content of the Psychomotricity.

AUTOR: Pedro Pablo Berruezo Adelantado

RESUMEN: El individuo humano tiene una entidad corporal incuestionable, que puede obviarse, dando mayor importancia a lo que el cuerpo genera (producto) que a lo que el propio cuerpo realiza (proceso).

La psicomotricidad se detiene en el cuerpo y en el movimiento, para tomarlos como objetos de su estudio e intervención. Y precisamente la finalidad o la orientación de dicha intervención interpreta el cuerpo y sus acciones de diferente manera.

De un modo analítico podemos considerar diferentes dimensiones corporales, así como diferentes ejes de interpretación del movimiento. Cada uno de ellos (dimensiones y ejes) va a subrayar o privilegiar algún aspecto de esa globalidad, tan reivindicada por la psicomotricidad, histórica e internacionalmente.

Hay elementos nucleares de la psicomotricidad (como el esquema y la imagen corporal) que centran la atención del punto de vista del psicomotricista. Del

mismo modo que hacen que se sitúe frente al cuerpo y al movimiento de las personas sobre las que interviene.

Si el movimiento y el cuerpo son un vehículo de expresión de la personalidad, del desarrollo, de los conflictos, etc., también son una herramienta que el psicomotricista ha de manejar sabiamente. Por ello, hemos de detenernos en la consideración de las destrezas corporales y motrices del psicomotricista que va a utilizar en función de sus objetivos de intervención.

Finalmente, observar el cuerpo y el movimiento, apreciar sus matices e interpretar sus actos se convierte en la lectura que el psicomotricista hace de la vivencia de los sujetos y de su progreso en la evolución o recuperación de sus posibilidades.

ABSTRACT: The human individual has an unquestionable corporal entity that can be obviated, giving bigger importance to what the body generates (the product) that to what the own body carries out (the process).

The psychomotricity halts in the body and in the movement, to take them as objects of its study and intervention. And in fact the purpose or the orientation of this intervention interprets the body and its actions in a different way.

In an analytic way we can consider different corporal dimensions, as well as different axes of interpretation of the movement. Each one of them (dimensions and axes) it will underline or to privilege some aspect of that whole, so claimed by the psychomotricity, historically and internationally.

There are nuclear elements of the psychomotricity (as the body scheme and the body image) that center the attention of the point of view of the psychomotor therapist. In the same way that they make that he or she was located in front of the body and to the movement of people on those that it intervenes.

If the movement and the body are a vehicle of expression of the personality, of the development, of the conflicts, etc., they are also a tool that the psychomotor therapist must manage wisely. For it, we must halt in the consideration of the corporal and motive dexterities of the psychomotor therapist that will use in function of their intervention objectives.

Finally, to observe the body and the movement, to appreciate their shades and to interpret their acts becomes the reading that the psychomotor therapist makes of the behaviour of people and of their progress in the evolution or recovery of their possibilities.

Autismo: o desenlace para uma estrutura sujeito-objeto. Uma escuta psicanalítica na clínica psicomotora.

Autism: the outcome for a structure subject-object. A psychoanalytic listening in the psychomotor clinic.

AUTOR: Nivaldo Torres

RESUMO: Partindo da premissa de que o autismo situa-se numa anterioridade à dialética do estágio do espelho, os nossos objetivos com este estudo foram o de investigar e situar esse momento de anterioridade à dialética do estágio do espelho. O delineamento utilizado foi o de uma pesquisa teórica e os

atendimentos clínicos que nos pudessem indicar uma direção na tentativa de elucidar os modos de funcionamento no pré-especular. Surgem desse estudo preliminar duas hipóteses: Uma de natureza teórica e outra no campo da prática clínica. Utilizamo-nos da teoria lacaniana, doltoniana, bem como dos princípios da clinica psicomotora, para explicar os modos de funcionamento do autismo pressupondo este como uma estrutura primitiva.

ABSTRACT: Based on that autism is in anteriority to dialectic of the mirror stage, the objectives of this study were to investigate and to situate the moment of this stage. It was carried out a theoretical research associated to clinical study that could indicate a direction on the trying of elucidate the ways of operation in the pre mirror stage. After this preliminary study, two hypotheses were raised: one of theoretical nature and other in the area of clinical practice. It was used the theories of Lacan and Dolto, as well as the principles of the psychomotor clinic, to explain the ways of operation of autism, presupposing the last as a primitive structure.

«Porque te tengo, y no».

«Because I have you, and not».

AUTORAS: Mariana Pais y María Cecilia Rodríguez

RESUMEN: La intervención psicomotriz nos sitúa a veces frente a la pulsión de dominio, que aparece en los niños a través de diversas manifestaciones. Podríamos decir que la situación de interacción del niño con otros niños potencia dichas manifestaciones, que presentan, en ocasiones, un aspecto violento. La situación de dominio aparece como una necesidad de autoidentificación. En el plano de la acción corporal la pulsión de dominio puede generar agitación o inestabilidad, o bien, al contrario, inhibición o exceso de control.

El abordaje psicomotor se vuelve esencial en muchos casos, en tanto que puede constituir un espacio privilegiado de elaboración psíquica y adquisición de recursos simbólicos y conductuales frente a la inhibición o la agitación, que genera esta pulsión de dominio.

ABSTRACT: The psychomotor intervention sometimes locates us in front of the instinct to master that it appears in the children through diverse manifestations. We could say that the situation of the child's interaction with other children favors manifestations that present, in occasions, a violent aspect. The control situation appears as a self-identification necessity. In the plane of the corporal action the instinct to master can generate agitation or uncertainty, or, on the other side, inhibition or control excess.

The psychomotor approach becomes essential in many cases, as long as it can constitute a privileged space of psychic elaboration and acquisition of symbolic and behavioral resources in front of the inhibition or the agitation that it generates this instinct to master.

Educación e intervención psicomotriz.

Education and psychomotor intervention.

AUTORA: Núria Franc

RESUMEN: La intervención psicomotriz (en el ámbito educativo) contempla el conjunto de actuaciones intencionadas que realiza el psicomotricista para favorecer el desarrollo psicomotriz del niño/a. Se trata de una acción educativa que pretende acompañarle a recorrer un itinerario de desarrollo que va a conducirle del acto al pensamiento y del gesto a la palabra integrando, mediante el juego y el movimiento en sus diferentes manifestaciones, sus distintas funciones y dimensiones en una unidad, ayudándole, asimismo, a explorar y descubrir de *qué se trata vivir* en un espacio y un tiempo compartido con el otro.

Éste acompañamiento debe tener en cuenta la funciones de la intervención psicomotriz consistentes en favorecer que el pequeño pueda: construir su conciencia corporal, desarrollar sus capacidades de orientación, organización y estructuración del espacio y el tiempo y desarrollar sus capacidades de relación y comunicación.

Nuestro trabajo viene definido por la finalidades, medios e instrumentos de que disponemos para realizar nuestra labor. Si las finalidades ya han sido expuestas al concretar el concepto de Intervención Psicomotriz, habrá que especificar cuales son sus medios y sus instrumentos.

Los primeros se materializan en el conjunto de experiencias motrices, emocionales, sociales, cognitivas y morales que procuramos a los niños/as, y los segundos son la actividad motriz, el diálogo tónico y el juego, instrumentos que otorgan especial identidad a la intervención psicomotriz.

ABSTRACT: The psychomotor intervention (in the educational environment) it contemplates the group of deliberate performances that the psychomotor therapist carries out to favor the child's psychomotor development. It is an educational action that seeks to accompany him or her to cover the itinerary that will lead him or her from the act to the thought and from the expression to the word integrating, by means of the game and the movement in its different manifestations, their different functions and dimensions in an unit, helping him or her, also, to explore and to discover what it is to live in a space and a time shared with the other one.

This accompaniment should keep in mind the functions of the psychomotor intervention that consist in favoring that the small one can: to build their corporal conscience, to develop their orientation capacities, organization and structuring of the space and the time and to develop their relationship and communication capacities.

Our work comes defined by the purposes, means and instruments that we prepare to carry out our work. If the purposes have already been exposed when summing up the concept of psychomotor intervention, it will be necessary to specify which are their means and their instruments.

The first ones are materialized in the group of motive, emotional, social, cognitives and moral experiences that we offer the children, and the seconds

are the motive activity, the tonic dialogue and the game, instruments that grant special identity to the psychomotor intervention.

«El hombre de un solo huesito». Cuerpo y representación, reflexiones desde la clínica.

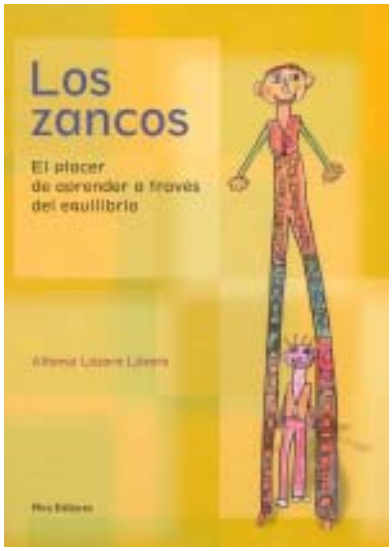
«The man of a single small bone». Body and representation, reflections from the clinic.

AUTORA: Cristina Steineck

RESUMEN: La autora presenta los primeros momentos de evaluación e intervención psicomotriz de un niño de 6 años que presenta una deficiente integración somato-psíquica. La expresión gráfica, a través del dibujo muestra algunas carencias relacionadas con el vínculo afectivo con la madre, que pueden estar en la base de esta dispraxia. También a través del dibujo se observa la evolución del niño orientada hacia la resolución de sus dificultades, que se produce como consecuencia de la intervención psicomotriz, pero se plantea la necesidad de un abordaje complementario de tipo analítico, para completar la intervención.

ABSTRACT: The author presents the first moments of the evaluation and psychomotor intervention with a 6 year-old boy that he presents a faulty in his somato-psychic integration. The graphic expression, through the drawing shows some lacks related with the affective bond with the mother that it can be in the base of this dyspraxia. Also through the drawing the boy's evolution is observed guided toward the resolution of his difficulties that takes place as consequence of the psychomotor intervention, but the author thinks about the necessity of a complementary approach of analytic type, to complete this intervention.

NOVEDADES BIBLIOGRÁFICAS



Alfonso Lázaro Lázaro (2004). *Los zancos. El placer de aprender a través del equilibrio.* Zaragoza: Mira Editores.
ISBN: 84-8465-158-4 (126 Páginas)

El 3 de abril de 2004, el profesor Alfonso Lázaro recibió de manos de la consejera de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón, Eva Almunia, la Cruz José de Calasanz, concedida por los méritos que, en opinión del Departamento, concurrían en el premiado por su trayectoria en la investigación y aplicación de la psicomotricidad en la Educación Especial.

Con esta distinción, además de reconocer el trabajo desarrollado por Alfonso Lázaro en el Centro de Educación Especial *Gloria Fuertes* de Andorra, en la provincia de Teruel, que le ha generado un amplio reconocimiento en los ámbitos de la educación especial y la psicomotricidad, tanto dentro como fuera de nuestro país, la psicomotricidad entraba con pleno derecho en el espacio de la educación aragonesa. Al menos, eso quería entender Alfonso Lázaro al asumir la distinción en nombre tanto de un amplio sector de profesionales como de una forma de entender y practicar la docencia.

El trabajo recogido en esta publicación es un ejemplo, tal vez el más expresivo, de esos dos aspectos: del papel que está llamada a jugar la psicomotricidad en la escuela y del concepto educativo que conlleva esta disciplina. Pero, sobre todo, es una demostración de la originalidad, rigor y compromiso con que desarrolla su trabajo Alfonso Lázaro. La difusión de su propuesta didáctica *Los zancos: el placer de aprender a través del equilibrio va* más allá del necesario carácter divulgativo que ha de tener cualquier experiencia en el aula; se trata de un completo análisis de los factores que toda innovación educativa supone para ser eficaz; parte del análisis del contexto en que se desarrolla la actividad para llegar a la presentación de la unidad didáctica que ha elaborado. Hasta llegar a ella, plantea un productivo estudio relativo a la importancia del trabajo sobre el equilibrio en la escuela.

El análisis del equilibrio es lo específico de esta experiencia, pero puede servir de ejemplo de cómo la educación ha de ser integral y de cómo es necesario erradicar vicios y antiguas concepciones que existen en la educación, tantas veces reducidas

al estricto marco de la enseñanza de materias curriculares. El trabajo sobre el equilibrio le es útil a Alfonso Lázaro para desarrollar su labor en las aulas de Educación Especial -y cualquier testigo puede evidenciar de qué manera le es útil a los alumnos que participan de esta experiencia-, pero desde su estudio plantea estimulantes propuestas sobre los procesos equilibratorios de los alumnos y su importancia para un pleno desarrollo de sus capacidades.

Esta es tal vez la mejor enseñanza que proporciona el libro: la convicción esperanzada de Alfonso Lázaro en la posibilidad de desarrollar todas las capacidades del alumno, de cualquier alumno, a través de un trabajo integral sobre todos los aspectos corporales, emocionales e intelectuales del niño. Cree en esa posibilidad como la más eficaz para que el hoy niño llegue a ser realmente un ciudadano autónomo, libre y responsable mañana. Y su trabajo específico le sirve para realizar una tarea especialmente hermosa: hacer posible que desde el trabajo en un aula se haga avanzar la educación en lo que debe ser su primer objetivo en nuestra sociedad: posibilitar que la educación sea el principal instrumento para profundizar y hacer avanzar en las convicciones democráticas.

En efecto, la democracia no puede reducirse al principio de la igualdad de todos los ciudadanos; la democracia sólo será real cuando todos los individuos, con independencia de sus dificultades, tengan la misma capacidad de ser ciudadanos o, lo que es lo mismo, que todos los individuos, con independencia de sus dificultades, se sientan ciudadanos y sientan que los demás los perciben como ciudadanos. Y desde los zancos, en un difícil equilibrio que no todos somos capaces de alcanzar, los alumnos del *Gloria Fuertes* de Andorra, los alumnos de Alfonso Lázaro, se sienten ciudadanos del mundo, porque contemplan el mundo con perspectiva; y se sienten considerados como ciudadanos por los demás, porque sienten la admiración que suscitan por su trabajo. Desde la diferencia, se sienten iguales. Desde la diferencia, se sienten ciudadanos.

Por eso, este trabajo podría titularse, con igual rigor, la igualdad a través de los zancos. Humilde instrumento para un importante objetivo. Cuando con demasiada asiduidad, en la educación, se utilizan pretenciosos métodos para insignificantes objetivos.

Juan J. Vázquez
Viceconsejero de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón

[Tomado del Prólogo del libro, pp. 7-8]

Dónde solicitar el libro:
Mira Editores
C/ Dalia, 11. 50012 Zaragoza [España]
Teléfono: (34) 976354165; Fax: (34) 976351043
E-mail: info@miraeditores.com
Web: www.miraeditores.com

Pilar Arnaiz, Marta Rabadán y Iolanda Vives (2003). *A psicomotricidade na educação infantil.* Porto Alegre: Artmed.
ISBN: 85-363-0045-0 (128 Páginas)

Um dos aspectos mais significativos, na concepção da educação infantil nesses últimos anos, é o de reconhecer a criança como sujeito desde o momento de seu nascimento. Como ser único, lhe é atribuída uma identidade própria, no que diz respeito à sua maneira de ser, à sua realidade e ao direito de receber uma atenção adequada a suas necessidades básicas (biológicas, cognitivas, emocionais e sociais).

A família é, para a criança, o primeiro núcleo de convivência e de atuação, no qual irá modelando sua construção como pessoa a partir das relações que ali estabelece e, de forma particular, conforme são atendidas suas necessidades básicas. Esse processo de construção de sua identidade ocorrerá em um emaranhado de expectativas e desejos que corresponderão ao estilo próprio de cada núcleo familiar e social.

Os pais (os primeiros cuidadores), em uma situação «suficientemente» boa, estabelecerão um vínculo, uma sintonia com a criança que lhes permitirá interpretar aquelas demandas de atenção e de cuidado de que seu filho precisa em cada momento. Eles serão os primeiros responsáveis pela criação de canais de comunicação e de significação favorecedores da construção da identidade da criança. López (1995, p. 9), a partir de suas pesquisas sobre as necessidades da infância e a atenção de que as crianças precisam, afirma que: «para as crianças não é adequado qualquer tipo de sociedade, qualquer tipo de família, qualquer tipo de relação, qualquer tipo de escola, etc., mas aquelas que lhes permitem encontrar respostas às suas necessidades mais básicas. O discurso das necessidades da infância é hoje especialmente necessário, porque nem todas as mudanças sociais que estão acontecendo na estrutura familiar e na relação pais e filhos estão livres de riscos para as crianças».

Imersa nesse processo de construção, a criança chega à escola de educação infantil e deixa de ser um anexo de sua família para ser vista e reconhecida como ela mesma como uma «pessoinha» que existe separadamente de seu núcleo familiar, mas que não está constituída sequer em sua autonomia ou sua independência e, o mais importante, o primeiro passo na aquisição de sua independência não foi uma decisão sua. Portanto, é importante que essa separação do meio familiar seja bem-vivida, que a criança sinta-se segura em relação a seus pais, que saiba ou perceba que não é «abandonada» em um ambiente desconhecido. Assim, a maneira como sentir a separação da mãe (pais) influirá significativamente em seu estado emocional, de forma que a ansiedade e os sentimentos de insegurança diminuirão sua disponibilidade para investir em outro meio e acessar novas experiências. Se a separação foi vivida com a suficiente segurança afetiva, isto é, se aconteceu em

condições ajustadas à criança, o acesso ao conhecimento e ao mundo exterior lhe servirão como compensação para a ausência ou para o sentimento de perda do outro.

Em muitas ocasiões, a conquista da autonomia pela criança é planejada unilateralmente pelo adulto e, de certa forma, obrigada ou forçada por um projeto distante da realidade daquela criança. Essa situação pode gerar inquietude e sentimentos de solidão que vão incidir negativamente em seu desejo de tomar a iniciativa na busca de sua própria independência. Ou seja, de alcançar o nível de autonomia para o qual está realmente preparada a partir dos recursos e das possibilidades que acredita ter (Arnaiz Sancho, 1995).

Diante dessa circunstância, poderíamos nos perguntar: *de que maneira podemos atender, acompanhar a criança na etapa da educação infantil para que seja agente ativo na aquisição do conhecimento de si mesma e para que alcance com prazer a conquista de sua própria autonomia? Pois* bem, o primeiro fator a levar em conta será a criação de um clima, de um ambiente educativo que lhe permita tomar consciência de que existe a partir de suas próprias sensações, percepções e experiências. Nesse ambiente, o adulto, o educador, deve organizar a atividade a partir das produções da criança, de seus interesses, das atividades e dos jogos pelos quais manifesta interesse e curiosidade, levando em consideração seu nível de maturidade afetiva e cognitiva.

Dessa maneira, o educador atuará como mediador, como acompanhante que ajudará a facilitar sua evolução e seu crescimento a partir de suas necessidades individuais. Se o adulto se encontra em sintonia com o desejo e com as necessidades da criança, será estabelecida uma relação privilegiada, na qual aquele será reconhecido como o portador do «saber», como uma pessoa que dá segurança e a quem se pode demandar atenção ou solicitar ajuda. Nesse meio educativo, a criança tomará consciência de que existe e de que essa existência é prazerosa porque alguém está ali para reconhecê-la, para dar significado à sua ação e oferecer-lhe uma ressonância ajustada a suas emoções, um espelho de prazer. A criança, graças a esse espelho, poderá gravar na memória tais experiências e recuperá-las com suficiente clareza para poder revivê-las e modificá-las com a segurança afetiva de que necessita. Como cada criança tem uma história diferente, o educador deverá ter a plasticidade necessária para ajustar-se a cada um de seus alunos, para levar a cabo uma tarefa de contenção na qual seja possível que as vivências emocionais e afetivas de cada criança adquiram significado. Esse clima de acolhida e de segurança favorecerá a aquisição do conhecimento de si mesma e a aquisição das aprendizagens.

Para que a escola possa criar esse clima, principalmente na etapa da educação infantil, é necessário (e queremos insistir especialmente nisso) que os profissionais que nela trabalham sejam receptivos ao momento maturativo e psicoafetivo da criança. Essa capacidade de acolhida requer uma formação que contemple a observação, a reflexão e a compreensão das necessidades afetivas e dos comportamentos emocionais dos alunos, fundamentados nos princípios que sustentam a formação de adultos na prática psicomotora. A criança descobrirá no educador formado nessa prática um adulto com disponibilidade para escutar e acolher suas manifestações emocionais, aceitandoas, contendo-as e fazendo-as evoluir através de sua tecnicidade.

A partir do que foi dito, podemos deduzir que a formação em prática psicomotora oferece recursos para estruturar um projeto educativo que contemple não só a emoção, mas também a compreensão e a contenção dessa emocionalidade, que, em algumas situações, pode ser excessiva, em outras, inibida ou agressiva... O dispositivo que se cria em torno da sessão de psicomotricidade dá à criança a possibilidade de existir como sujeito original, e, ao adulto, a de articular as estratégias psicopedagógicas que permitam aos alunos a realização de seu próprio processo de maturação, partindo de suas competências e ajudando na evolução destas.

A prática psicomotora, portanto, deve ser entendida como um processo de ajuda que acompanha a criança em seu próprio percurso maturativo, que vai desde a expressividade motora e do movimento até o acesso à capacidade de descentração. Em tal processo, são atendidos os aspectos primordiais que formam parte da globalidade em que as crianças estão imersas nessa etapa, tais como a afetividade, a motricidade e o conhecimento, aspectos que irão evoluindo da globalidade à diferenciação, da dependência à autonomia e da impulsividade à reflexão (García Olalla, 1995).

Esse percurso é universal no desenvolvimento de todos os seres humanos, e deve ser a base de qualquer projeto pedagógico para a educação infantil e para o primeiro ciclo da educação fundamental, a base para construir uma prática pedagógica coerente. Se os fundamentos pedagógicos forem convergentes, haverá o favorecimento da coerência entre os profissionais que trabalham com a criança, garantindo, assim, a eficácia da ação docente. A escola deverá levar em consideração tais princípios para que as sessões de prática psicomotora tenham sua referência em um marco de coerência educativa com Plena significação.

Conseqüentemente, um projeto educativo coerente, baseado nos princípios citados, favorecerá um ambiente preventivo, uma vez que entende a criança como um ser único, com uma expressividade própria, oferecendo-lhe a possibilidade de existir como sujeito diferente, portador de sua história pessoal e de determinadas competências. Em suma, estamos falando de um projeto de ajuda individualizado para cada aluno, que implica acompanhá-lo na realização de seu próprio trajeto, partindo de seus recursos e de suas potencialidades.

De acordo com Arnaiz e Lozano (1996), atualmente encontramos nas escolas de educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental muitos alunos com bloqueios no âmbito cognitivo. Freqüentemente, essas crianças não estão preparadas, maduras na dimensão mais profunda de seu ser: a afetividade e o desenvolvimento psicomotor. Portanto, para essas crianças, é difícil, e às vezes impossível, integrar e analisar a informação que recebem a partir de uma perspectiva cognitiva. Não são capazes de fazer uma análise conceitual da realidade uma vez que têm dificuldade no processo de tomada de distância que vai desde as emoções, das capacidades sensoriais e perceptivas às intelectuais. Dito de outra maneira, não são capazes de se distanciar de suas emoções e da invasão de suas fantasias, capacidade que denominamos descentração.

O acesso à capacidade de descentração permite que a criança faça uma análise cognitiva das qualidades dos objetos, dos parâmetros espaciais e temporais; realizar associações, comparações e agrupamentos; ordenar os objetos segundo diferentes critérios, categorias e classificações e criar espaços mediante a utilização de

estratégias baseadas na lógica, aproximando-se, por meio deles, da lógica matemática e do pensamento operatório (Piaget, 1969). Dessa forma, os objetivos da prática psicomotora e sua filosofia se constituem em um meio idôneo para poder respeitar o processo maturativo de cada criança, isto é, para atender a diversidade.

Sendo assim, queremos salientar a maneira com que a prática psicomotora tem de entender, de observar e conhecer a criança. A partir de sua filosofia e de sua tecnicidade, é importante ressaltar que nosso olhar e nossa intervenção não se centrarão nas dificuldades ou nas limitações da criança, em seu déficit cognitivo ou em seus transtornos de comportamento, mas que, ao contrário, nos interessaremos especialmente por aquilo que é e sabe fazer de acordo com seu momento maturativo e afetivo. A prática psicomotora respeita, então, as potencialidades de cada indivíduo e seu direito de ter um lugar na sociedade. De acordo com esse marco, a criança pode se expressar por meio de uma grande variedade de canais de comunicação, expressão e criação, entre os quais a motricidade é o principal.

Cabe acrescentar que a criança, além de ter sua própria história pessoal com todos os aspectos citados anteriormente, também é portadora de uma determinada bagagem cultural. Cada vez com mais freqüência, chegam a nossas escolas alunos com uma língua e uma cultura diferentes, crianças provenientes do norte ou do centro da África, de países orientais, do leste da Europa, etc, as quais enfrentam grande dificuldade na comunicação verbal e na adaptação a outros costumes. O espaço da sala de motricidade e a metodologia de intervenção que ali se utiliza lhes permitem viver suas experiências a partir do prazer do movimento e da relação com os outros e com o espaço, dialética por meio da qual se possibilita que as crianças de qualquer cultura ou lugar cheguem à conquista do entorno e do mundo.

Alcançar a comunicação é a primeira condição básica para poder desenvolver-se de forma harmônica, uma vez que comunicar-se é atrever-se a pedir, a dar, a receber, a recusar... Qualquer criança que alcance a capacidade de se comunicar é um sujeito aberto aos outros, que pode trabalhar e criar com eles, afirmando-se como indivíduo dentro do grupo. Portanto, ajudar a criança a criar é favorecer seu comportamento social, seu sentimento de pertinência ao grupo, porque não se cria somente para si, mas a criação é sempre feita para os demais, o que propicia que a pessoa se abra para encontrar-se com o outro através da relação, da expressão e dos meios mais diversos. Isso permitirá que o indivíduo se manifeste como ser individual em todas as suas facetas (Aucouturier, 1994).

Como já dissemos anteriormente, se ajudamos a criança a se converter em um ser de comunicação, de expressão e de criação, estaremos lhe oferecendo maiores oportunidades para alcançar a descentração, isto é, a capacidade de tomar distância de suas emoções e de seus fantasmas mais profundos, favorecendo um desenvolvimento harmônico tanto corporal como afetivo. Para que o educador possa ajudar as crianças é indispensável que ele também seja um ser de comunicação, um ser capaz de escutar a emoção da criança, seu sofrimento e seu bem-estar. Trata-se de escutar a expressão do outro para compreender a diferença, a diversidade, o realmente genuíno de cada ser; não há comunicação sem acolhida e sem escuta. Para que o educador possa se ajustar aos matizes necessários ao momento de cada criança, é preciso que tenha clareza quanto às condições que o desenvol-

vimento harmônico de cada uma requer. Deverá, portanto, ter uma formação ampla e clara quanto à maturação e seu significado.

O modelo de prática psicomotora que apresentamos foi criado pelo professor Bernard Aucouturier, fundador da Associação Européia de Escolas em Prática Psicomotora (ASEFOP) e, a partir delas, se desenvolve por todo o mundo. Na Espanha, existem três Escolas de Prática Psicomotora Educativa e Terapêutica reconhecidas (Barcelona, Bergara e Madri), que realizam pesquisas e formação de profissionais nos campos educativo e sanitário.

Pilar Arnaiz, Marta Rabadán y Iolanda Vives

[Da Introdução, pp. 11-15]

Onde solicitar o livro:
Artmed Editora S.A.
Av. Jerônimo de Ornelas, 670 - Santana
90040-340 Porto Alegre RS [Brasil]
Fone: (51) 3330-3444; Fax: (51) 3330-2378
E-mail: artmed@artmed.com.br
Web: www.artmed.com.br

Daniel Calmels (2004). *El cuerpo cuenta. La presencia del cuerpo en las versificaciones, narrativas y lecturas de crianza.* Buenos Aires: Cooperativa El Farol.
ISBN: 987-20667-3-6 (142 Páginas)

Junto o fuera de las acciones destinadas a la atención del niño (alimentación, higiene, traslado, etc.), existen acciones derivadas o concomitantes con ellas que tienen un carácter lúdico o prelúdico. Se desarrollan alrededor de los cuidados del pequeño, y van dirigidas al cuerpo del niño, con una implicación corporal del adulto. Diversos juegos se organizan alrededor de la función de sostén, del aseo, del sueño, de la alimentación, etc. A estas acciones lúdicas o prelúdicas las he denominado *juegos de crianza.* En otro texto[1] he desarrollado los juegos de *sostén, ocultamiento y persecución.* En ellos los temores y los impulsos agresivos son dramatizados, ordenados, desplegados como contenidos dinamizadores de la trama vincular.

Los juegos de crianza dan nacimiento a lo que denomino *juego corporal,* fenómeno convocante y de presencia particular en la práctica psicomotriz. Nombrarlos como juegos corporales involucra la presencia del cuerpo y de sus manifestaciones. Implica esencialmente tomar y poner al cuerpo como objeto y motor del jugar. Definirlos como juegos corporales es jerarquizar la presencia insustituible de la corporeidad en toda su complejidad. No se trata de «*juegos de ejercicios»,* ni de «*juegos motores»,* ni de «*juegos funcionales».* En estas denominaciones no se jerarquizan las manifestaciones específicas del cuerpo implicadas en la trama vincular.

A diferencia de la vida orgánica, el cuerpo es una construcción que no nos es dada, nacemos en procura de la construcción de un cuerpo que ya tiene sus primeras gestas en la vida intrauterina. Cuerpo como *«insignia»,* pues se constituye en un distintivo que me diferencia de otros cuerpos al mismo tiempo que me identifica con algunos, primero con los cercanos cuerpos de la familia, luego de la colectividad que comparte usos y modos de manifestarse. De esta forma el cuerpo se constituye en una insignia familiar y colectiva.

También el cuerpo, al decir de Sara Paín, puede ser visto como *«enseña»,* pues por medio de él muestro y propongo aprendizajes[2].

No es que el niño descubre algo que ya está dado, sino que construye sobre la vida orgánica diversas manifestaciones corporales, como son la *mirada,* la *escucha,* el *contacto,* la *gestualidad expresiva,* el *rostro y sus semblantes,* la *voz,* las *praxias, la actitud postural*, los *sabores,* la conciencia de dolor y de placer, etc. De esta manera «el cuerpo es en sus *manifestaciones*». No sería posible descubrir algo que no está dispuesto a dejarse ver en su *funcionamiento,* porque es necesario construirlo en la relación con los otros. En cambio la vida orgánica está ahí para ser vista en *sus funciones,* aparato por aparato, sistema por sistema. El médico «revisa» el normal ciclo de maduración esperado para cada edad. Pero he aquí que si no se

construye un cuerpo de la relación, por ejemplo si el ojo que ve no se habilita para *mirar,* decae la capacidad visual hasta límites insospechados lindantes con la ceguera. No es que el ojo mira porque ve, el ojo ve porque mira, y para mirar es imprescindible la presencia de otro que quiera ser mirado y quiera mirar. Tampoco se trata de pensar la *actitud postural* como una consecuencia de la *postura;* el proceso es inverso, la actitud formatea la postura. Mirar él cuerpo tonificado en su alegría, empecinado en estar presente y hacerse ver y oír; contemplar el cuerpo transformado en procura de un empeño, de un esfuerzo pasional; mirar el cuerpo erotizado, dándose a ver en la actitud que promete las caricias más excelsas; ellas y muchas más, infinitas «posiciones» que el cuerpo asume, nos dan muestras suficientes para comprender que el destino biológico encuentra en el proyecto interactivo de los cuerpos un sentido y un fin.

En el caso de las manos, temática que ocupará parte de este libro, podemos decir que su construcción se inicia en épocas tempranas. Las madres se ocupan de acariciar, nombrar, mover, fregar, chupar, morder, señalar, recorrer, imitar, todo el potencial *funcional* de las manos y ponerlas en *funcionamiento* en la búsqueda de un encuentro *cognitivo emocional e instrumental.* Imposible deshacer esta trilogía sin que se pierda la dimensión humana que por ejemplo tiene el simple acto de chocar las palmas («tortitas de manteca») frente al cuerpo querido. Cuando el niño se encuentra frente a la tarea de pintar, trazar, escribir, recortar, de usar sus manos, de poner en funcionamiento una praxia, debemos contextuar esa tarea en la historia vincular de su mano, que incluye juegos diversos como los que analizaremos aquí, sin intentar hacer una compilación de juegos de manos, ni un inventario de técnicas. Cada uno de los juegos nombrados ha sido tomado sólo como ejemplo, en función de analizarlos. Estos juegos y actividades, fundantes de la capacidad lúdica, se encuentran «naturalizados», por lo tanto fuera de la reflexión y el análisis.

Con el título de *El cuerpo cuenta* he reunido diversos estudios y reflexiones sobre las versificaciones y narraciones infantiles que tienen como soporte el cuerpo del niño, constituyendo otra gama de juegos corporales que complementan los ya analizados en otros textos. También hay reflexiones sobre el libro dedicado al niño y las primeras lecturas «intensivas».

Este título, *El cuerpo cuenta,* puede entenderse en un doble sentido: por un lado podemos contar con el cuerpo como un instrumento de comunicación y aprendizaje, por otro lado como portador de una historia.

El cuerpo y las manifestaciones corporales están en un lugar intermediario entre la vida psíquica y la vida orgánica. Con esto no se intenta dividir sino diferenciar niveles y fenómenos distintos. Así como el psicólogo se interesa por el psiquismo y el médico por la vida orgánica, el objeto de estudio de la psicomotricidad es el cuerpo y sus manifestaciones. El psicomotricista tiene un campo de estudio e intervención que es necesario delimitar, y para eso no sirve diluir la discusión en un campo de totalidad.

Como ya dijimos, este título, *El cuerpo cuenta,* puede ser pensado por un lado como portador de una historia, compleja y densa trama de la cual podemos obtener información acerca del pasado y del presente, pues en su construcción está la historia, en su gesta la identidad que lo asemeja y lo diferencia de otros cuerpos («insignia»). Los cuerpos tienen un destino común, pero al mismo tiempo la identidad

es enemiga de lo idéntico. Es por eso que la historia de cada sujeto es única y original, por más que se repita en él una amplia tradición de juegos, canciones, versificaciones y cuentos (algunos de los cuales analizaremos en este texto). Esta diferencia en lo común que cada cuerpo manifiesta, es lo que hace del trabajo educativo y terapéutico un tarea respetable y digna. Lo que permite que cada técnica sea procesada por el estilo de la persona que la lleva a cabo y adecuada a cada niño y situación particular.

En este caso, más que nunca, la técnica empleada en el trabajo con niños pequeños es un procedimiento corporal. Aunque se intervenga sólo con el lenguaje verbal, la operatividad de la intervención requiere de una puesta del cuerpo en los matices de la voz. *«Toda técnica es técnica del cuerpo. Simboliza y amplía la estructura metafísica de nuestra carne»*[3]. Los efectos estimulantes de la intervención corporal del profesional (siempre y cuando sea adecuada) nos confirman que los juegos tradicionales pueden ser de utilidad en la tarea educativa y terapéutica, en la medida que la intervención contemple un sentido, en cuanto *«simbolicen y amplíen la estructura metafísica de nuestra carne». Los* recursos no sólo están en los libros especializados. Trabajo clínico, educación personalizada, como se lo quiera llamar, ubica al profesional como hacedor que contempla la singularidad del otro y la suya propia, y no como repetidor, sabiendo que *'la técnica es necesaria,* (aunque) no *suficiente»*[4].

El cuerpo entonces es un narrador insustituible de la relación y el vínculo. Hay que poderlo mirar y escuchar; el cuerpo cuenta.

Daniel Calmels

[Tomado de la Introducción del libro, pp. 9-15]

NOTAS:

[1] Calmels, D. (2004). *El juego corporal en los primeros años de vida*. Buenos Aires: Biblos.

[2] Calmels, D. (2001). *Cuerpo y saber*. Buenos Aires: Novedades Educativas. 3ª ed.

[3] Merleau-Ponty, M. (1977). *El ojo y el espíritu*. Buenos Aires: Paidós.

[4] Debray, R. (1994). *Vida y muerta de la imagen, historia de la mirada en Occidente.* Barcelona: Paidós.

Dónde solicitar el libro:
Cooperativa El Farol
Av. Corrientes 1543 (C1042AAB)
Buenos Aires [Argentina]
Teléfono: (54) 11 5077-8080; Fax: (54) 11 5077-8036
E-mail: coopelfarol@imfc.com.ar

Normas de publicación

Aspectos formales:

Los autores enviarán el trabajo por correo electrónico a la Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales (revista@iberopsicomot.net) por el sistema de «archivos adjuntos» (*attach files*) mediante un archivo con el texto del artículo, bibliografía, palabras clave, resumen, *abstract*, *keywords*, datos del autor y tantos archivos como imágenes o gráficos hayan de incorporarse al artículo, cumpliendo los siguientes requisitos formales:

- El artículo habrá de ser original; no habrá sido publicado previamente en ningún medio escrito o electrónico, como artículo de revista, como parte de un libro o página web, o en las actas de alguna reunión científica (congreso, coloquio, symposium, jornadas...).
- Estará escrito en español o portugués y se enviará, preferiblemente, en formato de Microsoft Word (DOC o RFT). En cualquier caso, en el mensaje de correo electrónico junto al que se envíen los ficheros debe quedar especificado claramente el programa y versión utilizado en la elaboración del texto. Los gráficos se presentarán en ficheros GIF o JPG, un fichero por cada gráfico, con nombres correlativos (graf1, graf2, etc.).
- Los trabajos serán presentados en formato de página A4 o Letter, orientación vertical, en espaciado simple, con márgenes de 2,5 cm. (superior, inferior, derecho e izquierdo), sin encabezados, ni pies, ni numeración de páginas.
- El tipo de letra será de formato *Times* (Times, Tms o Times New Roman), de tamaño 12 pt. Los párrafos no tendrán sangrías de primera línea y estarán justificados a ambos lados, sin corte de palabras con guiones al final de las líneas.
- En ningún caso se utilizará el subrayado o la negrita para hacer los resaltes de texto, que se harán mediante el uso de letra cursiva. Los epígrafes o apartados se harán utilizando mayúsculas y negrita, para el primer nivel y minúscula y negrita para los siguientes niveles, que habrán de numerarse correlativamente. Las comillas se reservan para señalar las citas textuales.
- El artículo comenzará con el título en mayúsculas y centrado. Bajo el título, igualmente centrado, aparecerá el nombre del autor o autores del artículo.
- Al final del trabajo se incluirán los siguientes apartados:
  - NOTAS: Las notas aclaratorias al texto se señalarán en el mismo mediante una numeración en forma de superíndice, pero su contenido se presentará al final del texto, de manera consecutiva y no a pie de página.
  - BIBLIOGRAFÍA: Referencias bibliográficas utilizadas en el artículo (sólo las que han sido citadas) ordenadas alfabéticamente por apellido del autor y siguiendo los criterios normalizados (ver detalles más adelante). En el texto las citas se hacen con la referencia del autor, el año y la página entre paréntesis (Autor, año, página).
  - RESUMEN: Se hará un resumen del texto que no exceda de 150 palabras donde se exprese su objetivo y desarrollo.
  - ABSTRACT: Traducción al inglés del resumen realizado previamente.
  - PALABRAS CLAVE: Descriptores del trabajo que presenta el artículo, no más de 10 términos.
  - KEYWORDS: Traducción al inglés de las palabras clave.
  - DATOS DEL AUTOR: Relación breve de datos profesionales (ocupación, lugar de trabajo, categoría profesional, trayectoria científica, experiencia, etc.) añadiendo una dirección e-mail de contacto.
- El artículo no excederá de 30 páginas.
- Las tablas, gráficos o cuadros deberán reducirse al mínimo (al tamaño real de presentación en la página) y, como ya se ha dicho, se presentarán en ficheros independientes.

En el texto se indicará claramente el lugar exacto donde vayan a estar ubicados de la siguiente manera: [GRÁFICO 1].

- La Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales adopta básicamente el sistema de normas de publicación y de citas propuesto por la A.P.A. (1994) *Publication Manual* (4th ed.). Para citar las ideas de otras personas en el texto, conviene tener en cuenta lo siguiente:
  - Todas las citas irán incorporadas en el texto, no a pie de página ni al final, mediante el sistema de autor, año entre paréntesis. Si se citan exactamente las palabras de un autor, éstas deben ir entre comillas y se incluirá el número de la página. *Ejemplo:* "encontrar soluciones a los problemas sociales era mucho más difícil de lo que originalmente se pensaba" (House, 1992, 47).
  - Cuando se utilice una paráfrasis de alguna idea, debe darse el crédito del autor. *Ejemplo:* House (1992) señala que es necesario tener en cuenta los intereses de todas las partes implicadas.
  - La estructura de las referencias bibliográfica es la siguiente (prestar atención a los signos de puntuación):
    - *Para libros:* Apellidos, Iniciales del Nombre. (Año). *Título del libro*. Ciudad de publicación: Editorial.
    - *Para artículos de revistas:* Apellidos, Iniciales del Nombre. (Año). Titulo del artículo. *Título de la Revista, volumen (número)*, páginas.
    - *Para capítulos de libros:* Apellidos, Iniciales del Nombre. (Año). Título del capítulo. En Iniciales del Nombre. Apellido. (ed./eds.), *Título del libro*, (pp. páginas). Ciudad de publicación: Editorial.

El Consejo de Redacción se reserva la facultad de introducir las modificaciones formales que considere oportunas en la aplicación de las normas anteriores, sin que ello altere en ningún caso el contenido de los trabajos.

Temática:

Se aceptarán artículos cuya temática se refiera a cualquiera de los aspectos teóricos o prácticos de la psicomotricidad en sus diferentes campos de aplicación, así como a la presentación de experiencias o conceptualizaciones en el desarrollo de la psicomotricidad o de cualquier técnica corporal de carácter educativo o terapéutico que pueda complementar la formación o el conocimiento de quienes se interesan por el mundo de la psicomotricidad, la actividad motriz o el movimiento como instrumento educativo o terapéutico.

El contenido de los artículos deberá estar organizado de la siguiente forma:

- *Para trabajos de investigación:* Introducción, Método, Resultados, Discusión.
- *Para trabajos de revisión teórica:* Introducción y planteamiento del tema, Desarrollo, Conclusiones.
- *Para trabajos de experiencias:* Introducción, Método, Valoración.

***Admisión de artículos**:*

Cada artículo recibido se enviará a tres expertos para que informen sobre la relevancia científica del mismo. Dicho informe será absolutamente confidencial. Se informará a los autores de las propuestas de modificación o mejora recibidas de los evaluadores, que condicionen su publicación. En caso de que dos de los informes solicitados sean favorables, el Consejo de Redacción decidirá su publicación y se notificará al autor o autores la fecha prevista.

***Artículos publicados**:*

La Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales no abonará cantidad alguna en efectivo a los autores por la publicación de los artículos. En cambio, a quienes les sea publicado un artículo se les dará acceso al número completo en que aparece.

La Redacción no se responsabiliza de las opiniones expresadas en los artículos, por tanto serán los autores los únicos responsables de su contenido y de las consecuencias que pudieran derivarse de su publicación.

www.iberopsicomot.net
vol. 4 (4)

Número 16

Noviembre de 2004

vol. 4 (4)

Número 16

Noviembre de 2004

www.iberopsicomot.net

Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales

Editan:
Asociación de Psicomotricistas del Estado Español y Red Fortaleza de Psicomotricidad

ISSN: 1577-0788