

Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales

NÚMERO 8

Noviembre de 2002

Dirección:

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

Consejo de Redacción:

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

Secretaría:

- Carmen Torcal (España)

Domicilio:

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

Edición:

- Pedro P. Berruezo (España)

E-mail:

revista@iberopsicomot.net

Web:

www.iberopsicomot.net

Edita:

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

ISSN: 1577-0788



SUMARIO

	<i>Página</i>
Editorial	3
El cuerpo cuenta (Daniel Calmels)	5
El cuerpo y la expresión: de la reflexión a la práctica educativa (Maite A. Labarga y Guzman Guerra)	15
Descubriendo las capacidades del discapacitado: la escucha psicomotriz (Claudia Ravera y Adriana González)	23
La unión-separación, un proceso clave en la construcción de la identidad. (Ánge Ruiz de Velasco Gálvez)	39
Acerca de la ansiedad de separación: un abordaje madre-hijo en la sala de psicomotricidad (María Isabel Bartesaghi)	51
Lapierre/Aucouturier: ¿en qué sentido? Marco nocional (José Luis Muniáin Ezcurra e Irantzu Muniáin Matos)	57
Resúmenes / Abstracts	121
Novedades bibliográficas	125
Normas de publicación	135



Editorial

La importancia de tener un nombre

Con frecuencia escuchamos de alguien que *tiene un nombre* en determinada disciplina, queriendo significar que esa persona tiene un lugar privilegiado o de gran protagonismo en el ámbito en el que ha trabajado o se ha manifestado. La comunidad otorga a quienes *tienen un nombre* un reconocimiento público y acaba dándoles un lugar en la historia y en la cultura de un determinado lugar.

Y algo parecido ocurre con las palabras. Éstas empiezan a utilizarse coloquialmente y cuando obtienen un reconocimiento popular se les admite en el diccionario de una determinada lengua, obteniendo así su lugar en el lenguaje y el conocimiento.

Resulta que en el Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua, que recoge los diferentes términos que constituyen la Lengua Española a través de las veintidós academias de la lengua de los países donde se habla español, en su edición de 2001 aparece por primera vez el vocablo «psicomotricidad», con tres acepciones: 1) motilidad de origen psíquico; 2) integración de las funciones motrices y psíquicas; y 3) conjunto de técnicas que estimulan la coordinación de dichas funciones. Además aparecen también en esta última edición, los adjetivos «psicomotor, ra» y «psicomotriz» para designar algo «perteneciente o relativo a la psicomotricidad».

Nos parece un hito importante que la psicomotricidad haya entrado en el diccionario y que la lengua española haya reconocido un lugar a esta disciplina, en el ámbito de las técnicas aplicadas. Probablemente hablar de psicomotricidad, escribir sobre psicomotricidad y hacerlo en una buena parte de los países que hablan español ha llevado a los académicos a aceptar el término. Pero nuestra alegría no es completa. La razón es que aún no aparece en el diccionario el término «psicomotricista» para designar al profesional que se ocupa de la intervención psicomotriz, de la aplicación de esas «técnicas» que coordinan las funciones motrices y psíquicas a las que se refiere el término psicomotricidad.

Desde la Federación de Asociaciones de Psicomotricistas del Estado Español se ha enviado una propuesta a la Real Academia Española para que incluya en la próxima edición del diccionario el vocablo «psicomotricista», lo que creemos que supondría un respaldo tanto a quienes trabajan desempeñando esta labor, como a quienes luchan por conseguir el reconocimiento de este perfil profesional en los países donde no existe una titulación oficial ni una profesión legal y socialmente reconocida.

Sería interesante que en todos los países donde se habla español se enviara una propuesta semejante a su respectiva Academia de la Lengua, pues en la medida en que una nueva proposición cuente con el apoyo de un mayor número de países suponemos que su incorporación al diccionario será más fácil.

De esta manera, el psicomotricista *tendría un nombre*, y eso significa que, indirectamente, su actividad profesional tendría un reconocimiento, al menos desde el punto de vista del lenguaje. Pero no nos engañemos, esto no resuelve las dificultades que en los diferentes países tienen los profesionales de la psicomotricidad por encontrar un lugar en el panorama profesional, ni un reconocimiento social a su trabajo. Posiblemente sea algo anecdótico, pero puede suponer una especie de apoyo moral.

Hasta ahora era difícil reivindicar la importancia de la psicomotricidad cuando era algo que ni siquiera aparecía en el diccionario. Y eso ayudaba a los detractores de la psicomotricidad que, entre otras cosas, argumentaban que «no existe lo que no tiene nombre». Bien, pues la psicomotricidad ya tiene nombre, ahora hace falta trabajar y demostrar que además tiene personas, profesionales que la sustentan y la hacen ser un verdadero instrumento de mejora de la calidad de vida de las personas a las que atiende, incidiendo a través del movimiento y de la acción corporal en la integración de las funciones y en la búsqueda de la adaptación y el equilibrio personal y social del ser humano.

Por otra parte, queremos agradecer a nuestros lectores, su fidelidad a lo largo de los dos años que se cumplen con este número. Queremos seguir con esta revista, con la ayuda de todos, apoyando el desarrollo de la psicomotricidad en los países iberoamericanos e intentando conseguir que tanto la psicomotricidad, como otras técnicas corporales, al igual que los psicomotricistas y otros profesionales de la mediación corporal, *tengan un nombre*, y un lugar donde compartir sus ideas, sus conocimientos, sus experiencias y sus ilusiones.

Juan Mila y Pedro P. Berruezo
Noviembre de 2002.



El cuerpo cuenta

The body tells

Daniel Calmels

INTRODUCCIÓN

«Todo lo que un adulto realiza se convierte en enseñanza para el niño, pero hay algunos comportamientos especialmente dedicados al bebé que están ritualizados por cada cultura y que son a la vez específicos de ellas y universales en sus intenciones» (Sara Paín)

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 pre-lúdico. 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. Estas acciones lúdicas o prelúdicas, las he denominado Juegos de Crianza (Calmels, 2000), de la cual ya 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 psicomotriz¹. Nombrarlos como juegos corporales, implica la presencia del cuerpo y de sus producciones, como los gestos, la mirada, el contacto, etc. Implica esencialmente tomar y poner al cuerpo como objeto y motor del jugar. Definirlos como juegos corporales es jerarquizar el elemento puesto en juego. No se trata de «juegos de ejercicio», ni de «juegos motores», ni de «juegos funcionales». En estas denominaciones no se jerarquiza la producción específica del cuerpo. Si el órgano y la función comprometen la vida orgánica, el funcionamiento y la funcionalidad se gestan desde el cuerpo. El cuerpo como tal es una construcción que no nos es dada, nacemos en procura de la construcción de un cuerpo (cuerpo como insignia y como «enseña»)².

Estas actividades, fundantes de la capacidad lúdica, se encuentran «naturalizadas», 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.

JUGAR CON LAS MANOS

Dice Francisco Tosquelles (1973) que la mano antes de ser un instrumento de prensión es el «objeto» mismo del juego del niño, y agrega «Fuera del rostro de la madre, la mano es 'su' primer objeto del mundo exterior en el que comienza a reconocerse».

La mano es elegida tempranamente como objeto de atención y de juego, no sólo por el niño que la descubre en su boca y frente a sus ojos, sino también es elegida por los adultos. La mano participa en diversos juegos básicos y recurrentes en el primer año de vida.

Tomaré tres de ellos como ejemplo, dos se caracterizan por ser juegos de imitación del movimiento de la mano, acompañada del recitado de un verso, y el tercero se desarrolla mediante el contacto y la movilización de los dedos del niño al mismo tiempo que se relata una historia.

Denominaciones más habituales y características de los movimientos:

- A) *La linda manito*: movimiento de rotación unilateral de las manos, diferenciación de costado-costado, de una mano y de otra.
- B) *Tortitas de manteca*: movimiento de ambos brazos, unificación de las palmas en un aplauso, movimiento que se caracteriza por la búsqueda de una simetría funcional.
- C) *Dedito goloso*: (*este dedito compró un huevito, este ...*)

Por parte del niño: ofrecimiento de su mano, comúnmente en supinación, sin variaciones significativas de posición.

Por parte del adulto: discriminación de los dedos entre sí, diferenciación entre dedos y palmas.

Este llamado de atención hacia la mano y sus movimientos, introduce al mismo tiempo versificaciones y pequeños relatos.

Este es un punto de articulación entre el cuerpo y las producciones que se hacen con la palabra. Asociación de palabra y movimiento, conjunción de imágenes visuales, kinestésicas y acústicas. Articulación del decir y del hacer en un mismo acto.

A) La Linda manito

La primera relación óculo-manual se establece por el reflejo tónico cervical asimétrico: «...en el curso del segundo y del tercer mes el niño ensaya la fijación ocular sobre sus manos, no sobre ambas sino sobre una u otra, y recibe las primeras aferencias que le permitirán elaborar imágenes internas fragmentadas de ellas como tempranos elementos de su futuro esquema corporal» (Lydia Coriat, 1974).

A partir de los movimientos espontáneos de los miembros superiores, la mano del bebé se encuentra frente a su vista, la ve moverse y girar, hacer de figura sobre fondos diversos. La mano frente al rostro produce tonalidades de luz y de sombra. Mano y ojo, movimiento y mirada se solidarizan. El adulto que observa estos movimientos espontáneos hace suyo esos gestos y se ofrece como modelo para ser imitado en sus movimientos. El niño deja de mirar su mano para mirar la mano de su madre. Esta es una intervención que le posibilita al niño mover su mano a imagen y semejanza de la mano del adulto. Podemos tomar esta intervención de la

madre como un modelo corporizante. También podemos pensar que la ausencia reiterada del adulto en la vida del niño lo puede dejar en la situación estereotipada de mirarse su propia mano, de autoestimularse.

La «linda manito», entonces, está constituida por movimientos de rotación de la mano que se muestran ante la mirada del niño, al mismo tiempo que se recita un verso rimado, cuyo sentido no tiene necesariamente un paralelismo con la acción ejercida, aunque si movimiento y versificación buscan coincidir en sus ritmos.

Esta conjunción de gesto y palabra, funciona como soporte de la temporalidad, hay representación del devenir del tiempo, transcurrir de un texto y de una acción.

*La linda manito
que tengo yo,
que linda y que grande
que Dios me la dio.³*

La rotación de la mano, alternancia de prono-supinación, gesto unilateral, se verá en el futuro participando en el funcionamiento de diversas praxias.

Con el modelo presente, el niño reproduce el movimiento y lateraliza su cuerpo.

A hora bien las primeras reacciones del bebe frente a este estímulo de la madre no constituye todavía una imitación de un modelo, no existe realmente una acomodación del movimiento del niño al modelo que se presenta. Dice al respecto Sara Paín (1987): «El juego 'qué linda manito' consiste en girar la mano a la vista del bebé, provocando en él un movimiento similar, que no tiene nada que ver con la imitación propiamente dicha que reconstruye por acomodación una secuencia de gestos interpretados, pues no hay todavía diferenciación entre la mano propia y la mano ajena. Desde un punto de vista cognitivo, se trata de la asimilación del percepto⁴ a un único esquema de acción senso-motor, y desde un punto de vista simbólico consiste en una identificación simbiótica, donde no se perfila aún el agente ni de la acción ni de los efectos perceptibles que la acción provoca. El juego significa, entonces, la concomitancia activa que prepara el espacio donde esas identificaciones serán posibles. La metáfora resulta así anterior a la comparación, haciéndola posible».

Para analizar esta acción desde una óptica más dinámica podemos desechar la idea clásica basada en dos elementos fijos: el modelo y la copia. En esta concepción tradicional el modelo sería el dueño de una forma original, sin variantes y desconocida por el otro, cuya función sería la de imitar, adaptándose al modelo impuesto. Esto pasaría en una estructura lúdica mecanizada, rigidizada, en cambio, es frecuente que la madre se acomode al movimiento del bebé, que regule el ritmo y la intensidad de sus movimientos de acuerdo a las posibilidades que tiene el bebé. Entonces en esta forma dinámica el modelo inicial se transforma en una copia de su imitador, por que además como ya dijimos, en muchas ocasiones el movimiento surge esbozado primariamente y en forma espontánea por el bebé, acción que es distinguida por la madre y se lo ofrece al bebé como un hecho original, o sea que la madre imita al bebé cuando el bebé no puede imitar a la madre. Este reconocimiento de un gesto, entre tantos que el niño realiza de forma espontánea, se debe a que está instituido socialmente como un juego, tiene un nombre y una tradición.

Gran parte del éxito de este vínculo lúdico reside en cómo se tramitan acciones de asimilación y de acomodación, proceso similar al que Julián de Ajuriaguerra da en llamar «diálogo tónico». A este fenómeno en particular se agrega un diálogo kinético, una melodía motriz en la cual los movimientos del niño y de la madre se unen y se separan, se amalgaman y se distancian (el escultor y la arcilla intercambian sus lugares).

A su vez, una característica de las nanas infantiles es que las letras de los versos o las canciones están estructuradas en rima, lo cual representa una poderosa ayuda para la memorización de un texto.

B) Tortitas de manteca

Se denomina tortita a un pan que se hace palmeando entre ambas manos una bola de masa. Las «tortitas de manteca» llevan ese nombre, por la similitud de los movimientos con esa forma de amasar.

Cuando el niño está esperando a su ser querido y ve que este se acerca a él, realiza un movimiento con sus brazos, un gesto anticipatorio de lo que va a suceder en el encuentro de ambos cuerpos, un movimiento de agarre, de abrazo del cuerpo del adulto. De este intento fallido proviene el golpe de las palmas que al no encontrar resistencia en un cuerpo chocan unas con otra y producen algo similar a un aplauso. Algunos investigadores (Morris, 1971), le otorgan al aplauso el valor simbólico de un abrazo, de esta manera cuando aplaudimos a una persona simbólicamente la estamos abrazando. Siguiendo esta hipótesis la acción de palmeo la espalda del otro, que se realiza en saludos o muestras de condolencias, sería un gesto intermedio entre el aplauso y el abrazo.

Nacientes de un abrazo frustrado o de un simple encuentro fortuito, las palmas que se contactan sonoramente son acciones que los padres registran como gestos posibles de introducir en un repertorio lúdico, le dan un sentido convirtiéndolo en un juego.

El juego de las «tortitas» consiste en palmeo y cantar a un mismo tiempo lo siguiente:

*Tortitas de manteca
mamá me da la teta,
tortitas de cebada
papá no me da nada.⁵*

El canto se amalgama al sonido proveniente del golpe de las palmas. Para que este fenómeno se lleve a cabo, para que se logre el aplauso, el reflejo de prensión palmar debe descender en intensidad.

En las «Tortitas», como en «La linda manito» se produce efectos sensoriales y perceptivos múltiples. Sin tener la intención de ser un «ejercicio» esta simultaneidad de sentidos integrados en una relación lúdica, constituye un notable vínculo estimulante. A un mismo tiempo se registra:

- visualmente el movimiento de la mano
- auditivamente el ruido producido en el contacto de las palmas
- auditivamente el canto de la madre

- táctilmente el contacto de las palmas
- propioceptivamente la regulación del tono y la postura

La «linda manito» y las «tortitas» constituyen dos ejemplos en donde el movimiento y un texto se unifican. En ambas predomina el verso, a diferencia del «dedito goloso» donde aparece un cuento.

C) Dedito Goloso

*¿Es posible separar el cuento
de los cuerpos y los escenarios?
Graciela Montes (2001)*

El dedito goloso está junto con «las tortitas» dentro de los rituales que tienen como temática la alimentación.

El primer escenario donde se materializa la narración oral es el cuerpo del niño a través de la intervención del cuerpo del adulto sobre él. Llamaré a estas formas lúdicas «narración oral de contactos».

Tomando la mano del niño se va recorriendo del dedo meñique al pulgar contactando con cada uno de ellos. Es de notar que al nombrar los dedos se realiza una distinción, uno de los dedos, el pulgar es nombrado de forma diferente:

*Este dedito compró un huevito;
este dedito lo rompió,
este dedito le puso sal;
este dedito lo cocinó;
y este pícaro gordito se lo comió.*

El cuerpo oficia de territorio escénico sobre el cual se monta la narración, y al mismo tiempo es cuerpo que encarna a los personajes dándole vida y movimiento. El cuerpo se metaforiza.



Ilustración de Oscar Rojas, extraída de Canela - Letras en el jardín, Ed. Sudamericana, Colombia, 1994.

Contar un cuento sobre la mano, apoyándose en los dedos es trabajo de corporización, habilita la construcción de la mano en la cual los dedos contados sirven luego para representar cantidades, medidas, ordenamientos y secuencias temporales. (*Este primero, este segundo... A la una, a las dos, a las tres*).

Contar tiene dos sentidos, contar números y contar cuentos, ambos términos provienen del latín *computare*: calcular.

En la narración de movimientos y contactos, la mirada del narrador está puesta en exclusividad y en continuidad sobre el cuerpo del niño

En la narración oral de contactos el narrador tiene un soporte corporal. Cuerpo y texto, gesto y palabra, tienen un nivel de competencia diferente de las narraciones que se desarrollan prescindiendo del contacto con el cuerpo que escucha.

El relato se corporiza, los dedos reciben nombres, se los designa personajes del relato. Como ya dijimos uno de ellos es nombrado de forma diferente, si a todos se los designa como «este dedito», al pulgar se lo denomina «este pícaro gordito», esta denominación caracteriza al pulgar como el personaje principal del relato. Al nombrar este último se omite el término dedo y se acentúa la característica de personalidad (considerando su perfil psicomotor) y la diferencia de peso con relación al resto.

A su vez el espacio natural que queda entre los dedos, estando la mano abierta, espacio que los separa diferenciándolos, se constituye en un hueco cuya intangibilidad nos remite al tiempo⁶, a la pausa, y al pasaje de un dedo al otro.

Al fin del relato la mano del adulto realiza un cierre, una finalización («colorín colorado»), esta forma de dar fin se materializa cuando un cosquilleo en la palma de la mano del niño, le hace cerrar la mano, flexionar los dedos. Este «colorín colorado» gestual, también se suele realizar tomando todos los dedos del niño en la mano del adulto.

Cualquiera de estos finales son gestos opuestos a los que le da comienzo. En el comienzo el narrador separa los dedos uno a uno, le «enseña» al niño a diferenciarlos, le demuestra que son distintos. Al final el narrador los reúne, los junta, le «enseña» al niño que su mano está toda junta⁷.

El pasaje del verso rimado y cantado al cuento presenta un cambio de voz. La voz del canto, del recitado, no es la misma que la que cuenta. La voz es una muestra del costado corporal del lenguaje verbal.

En esta última el silencio ayuda a separar las acciones, a construir las secuencias y a darles un orden lógico. El cuento aporta intervalos y pausas que favorecen la función anticipatoria.

DE LA SUCESIÓN A LA SECUENCIA

Podemos distinguir dos vertientes visiblemente diferenciadas en los juegos con las manos:

- A) El recitado de un verso, que acompaña un movimiento realizado por el adulto, gesto dado a imitar. Ejemplos que ya analizamos como son las «tortitas» y «la linda manito».

- B) El relato de un cuento apoyado en diversos contactos y movilizaciones del cuerpo del niño que permanece quieto.

El paso del verso al relato introduce una diferenciación importante.

Podríamos plantear una diferencia entre la narración del cuento y la versificación. En el caso de «la linda manito» y «las tortitas», la secuencia del texto no tiene una lógica comparable a la de un cuento. La relación de los términos «cebada» y «nada» que componen el verso, se apoya en la rima. Hay una sucesión del verso cuya alteración del orden le privaría del efecto de la rima y por lo tanto de una secuencia significativa. No existe ningún lazo secuencial, a excepción del acústico entre «las tortitas de cebada» y «papá no me da nada». Descompuesto el orden de los versos la reconstrucción de estos no se basa en un orden temporal de consecuencias, por lo tanto la temporalidad resulta del ajuste de la métrica y la rima. En la lírica puede haber ausencia de argumentación⁸. Este pasaje de la sucesión a la secuencia, del verso al cuento, constituye un escalón primordial para el desarrollo del pensamiento.

Las versificaciones están emparentadas con la imitación y el placer, la finalidad poética del «delectare» nos remite a La Poética de Aristóteles, que «no sólo defiende la poesía por la imitación, sino por su finalidad, la búsqueda del placer y del provecho». Otros plantearon que «la función primordial de la poesía era la de enseñar y que el placer era accesorio, como Giason Denores, *Discurso* (1586) que, sin embargo, ve en el verso y en la dicción los constituyentes de lo maravilloso poético, junto, claro está, con la imitación» (Egido, 1990).

Tanto «las tortitas» como la «linda manito» se caracterizan por el despliegue de un movimiento que tiene un modelo en el movimiento que el adulto hace con sus manos, en cambio en el «dedito goloso» la mano del niño debe poder estar quieta y extendida y en muchos casos en posición supina. Quietud, extensión y supinación son tres conquistas del bebé que ha pasado ya la edad de los primeros meses.

La rima y el verso convoca al movimiento, el cuento requiere de quietud.

Las acciones que realizan los personajes de un cuento se suceden a lo largo del relato, o sea que este ordenamiento en el tiempo que llamamos sucesión, organiza la temporalidad de un relato.

El tiempo sucesivo es un tiempo horizontal, lineal, una cosa sucede primero y otra después. Ahora bien, la idea de sucesión tal cual la planteamos, no alcanza para explicar la riqueza de un relato, podría formularse un inventario de objetos en forma sucesiva y no conformar un relato. Es por eso que la idea de secuencia está más cercana a representar lo consecutivo y causal.

En un relato se suceden diversas acciones, pero estas no están aisladas entre sí, una es consecuencia de la otra, siendo esta característica una relación estructurante.

NOTAS:

¹ Se advierte que este escrito responde a un análisis del jugar en la crianza y no a un planeamiento de técnicas.

² Para ampliar ver *Cuerpo y Saber*, Daniel Calmels, Buenos Aires, Novedades Educativas, 2001.

³ En otras versiones se reemplaza los dos últimos versos. *Que lindo es el niño/ que Dios me dio*. En Cuba: *Que linda manito/ que tiene el bebé,/ que linda que bella/ que linda que es*.

⁴ El término *precepto*, del latín: cosa percibida, designa el objeto de la perecepción, diferente del término *percepción* que se refiere al proceso de percibir. Merani Alberto, *Diccionario de Psicología*, Barcelona, Grijalbo, 1985.

⁵ En Cuba este texto tiene sus variaciones, en la cual el padre se constituye en un dador como la madre, siendo la materia de lo dado diferente: *Las torticas de manteca/ para mamá que da la teta/ las torticas de pan blanco/ para papá que está en el campo/ las torticas de tortones/ para papá que trae doblones*.

⁶ «La cualidad común de la experiencia humana, marcada, articulada y clarificada por el acto de relatar en todas sus formas, es su carácter temporal. Todo lo que relatamos ocurre en el tiempo, lleva tiempo, se desarrolla temporalmente y, a su vez, todo lo que se desarrolla en el tiempo puede ser relatado». Ricoeur, Paúl, *Del texto a la acción*.

⁷ Otra versión se diferencia por que el cuento no se cierra en la mano, o sea no termina en este espacio sino que se traslada a las costillas: «Mamá toma el pulgar del hijo y le dice: Este se fue al campo a comprar un huevito. Seguidamente pasa al índice y tomándolo, explica: 'Este lo sacó del nido'. Luego toma el del medio: 'Este lo puso en la sartén'. Llegando al anular: 'Este le puso la sal'. Culminado cuando toma el meñique, diciendo: '¡Y este pícaro lo comió!'. Y haciendo un caminito por el brazo del pequeño, con los dedos de caminantes, atrevidamente avanza hasta las costillas produciendo el regocijo del que se siente estremecer por las cosquillas en que culmina el juego».

⁸ «La repetición no es el único camino para construir un texto; tampoco lo es, excluyente, la argumentación; se podría mencionar, sólo con el objeto de neutralizar un posible equívoco, la acumulación, o la enumeración caótica» «...ese retorno machacón de los nombres algo connota» Noe Jitrik.

BIBLIOGRAFÍA:

Calmels D. (2000). *Del Sostén a la Transgresión*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Coriat, L. F. (1974). *Maduración psicomotriz en el primer año del niño*, Buenos Aires: Hemisur.

Egido, A. (1990). *Fronteras de la poesía en el barroco*. Barcelona: Crítica.

Monte, G. (2001). «Cuerpo a cuerpo con Graciela Montes», *Boletín de ACEI*, año 2, nº2, Buenos Aires.

Morris, D. (1971). *Comportamiento íntimo*, Barcelona: Plaza y Janés.

Paín, S. (1987). *La génesis del inconsciente*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Tosquelles, F. (1973). *El maternaje terapéutico con los deficientes mentales profundos*. Barcelona: Nova Terra.

RESUMEN:

En este artículo, el autor reflexiona sobre la dimensión corporal de las canciones y versos que tienen como soporte el cuerpo del niño, y de un modo más concreto las que se realizan con las manos. Se establece una relación entre el niño y el adulto a través de un juego corporal de comunicación, desarrollo y aprendizaje.

PALABRAS CLAVE:

Cuerpo, canciones, juego, relación adulto-niño.

ABSTRACT:

In this article, the author meditates on the corporal dimension of the songs and verses that have like support the child's body, and in a more concrete way those that are carried out with the hands. A relationship settles down between the child and the adult through a corporal game of communication, development and learning.

KEYWORDS:

Body, songs, game, relationship adult-child.

DATOS DEL AUTOR:

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





El cuerpo y la expresión: de la reflexión a la práctica educativa

The body and the expression: from the reflection to the educative training

Maite A. Labarga Hermenegildo y Guzmán Guerra Brito

Una mirada al pasado y nos encontramos con la pausada secuencia de la historia de la humanidad y el sentimiento de lentitud y equivocación en la evolución del pensamiento humano.

Tan incierta la idea de infancia, habitual en la sociedad occidental y definida por el juego, la sonrisa, la alegría, la vitalidad, la espontaneidad, etc., que podría decirse que sesga las vivencias negativas del ser humano (el abandono, el hambre, la enfermedad, la muerte, el infanticidio, etc.). Realmente la Infancia es un concepto establecido, elaborado por quienes no lo hemos vivido-sufrido; sería imposible si no, olvidar los aspectos que más han definido y determinado la evolución de la humanidad desde las civilizaciones antiguas.

La revisión de los conceptos históricos no es posible realizarla sin tener en cuenta los momentos que los contextualizan, tampoco, por tanto, tomarlos como axiomas de referencia para este concepto a lo largo de los tiempos.

Como bien desarrolla Santos (2000), dentro del contexto histórico del momento, el Renacimiento fue el marco donde resurgieron aspectos que daban presencia a la Infancia, momento que era definido por los pensadores y artistas de la época como expresión de ternura; emerge el interés por conocer mejor esta etapa de la vida (Ariés, 1975). A partir de este momento, concluyen algunos de los filósofos que la preocupación por la infancia, se torna en su contra, dado que la mirada hacia ésta produce diferenciación y encorsetamiento con respecto a los adultos. Todas las experiencias y aprendizajes que se daban con naturalidad, pasaron a estar enmarcados en una estructura rígida e inamovible denominada escolarización. Y aunque dependa del cristal con que se mire –entendiendo esto como el momento histórico en el que se contextualice-, y pudiendo ver cierto avance en el planteamiento de la escolarización, quedaba, todavía, mucho camino por recorrer para que la presencia de la infancia femenina tuviera cabida en este nuevo marco de conocimiento.

Aunque se retomó el concepto de infancia, fundamentalmente como modo de evitar penurias, precariedades y distinción social, todavía no se contemplaba esta etapa vital con el rigor y exclusividad que tienen, los niños –y digo bien los niños,

no las niñas- eran adultos en miniatura. Además, la amplia franja de edad en la que evoluciona el niño en los primeros años de vida, no clarificaba el momento en que se le podía considerar adulto; les pareció que en torno a los siete años, está completo para realizar las tareas que ocupan a los adultos.

Con el Humanismo, el adiestramiento, el cultivo en las artes y las letras era signo de status social –fuera al precio que fuera–, era el modo de lavarse la conciencia con respecto a esos seres que estaban allí para perpetuar nuestra forma de pensar y hacer, no cabía un espacio para ellos, siempre acompañados de adultos y en las ocupaciones de los mismos. Lo mismo ocurría con las niñas, con adultas y en las tareas de las adultas.

Sabemos, por los legados dejados a lo largo de la historia, que la poca presencia que han ido teniendo los niños y las niñas en las culturas, respondían a las necesidades sociales del momento, estemos o no de acuerdo con ellas. Y ello posibilitó que con la misma lentitud se fuera encontrando un espacio social para ellos y ellas, y lo que eran –somos–, un cuerpo con contenidos afectivo-emocionales (aunque este contenido ha estado y sigue aún, sometido al destierro de la dualidad cuerpo-espíritu; el cuerpo presente, aunque a veces tapado y representado con matices despectivos e impropios de personas nobles, habitualmente, y el espíritu como razón de pulcritud. Es curioso el modo en que se ha contemplado éste –el cuerpo, el gran castigado– a lo largo de los tiempos; podríamos establecer un paralelismo bastante similar al reflejado en el concepto de Infancia. Se pasó del sometimiento a la seguridad de sus cuerpos en la época greco-romana; por la culpabilización en el cuerpo desnudo de la época Medieval, muy ajustado este planteamiento, al momento religioso imperante; por nuevos cánones de belleza en el Renacimiento, manifestados en cuerpos exuberantes y la belleza como símbolo de buena posición social y moral. Es a partir de esta época que el cuerpo femenino toma relevancia y la exhibición de este un modo de reivindicar, reconocer la belleza.

Estos aspectos y algunos más que se han ido desarrollando con el paso del tiempo, es lo que ha dado pie para que tengamos la necesidad de analizar, valorar y repensar sobre el lugar que ocupa nuestro cuerpo con respecto a los otros y fundamentalmente los niños y niñas con quienes interactuamos; así como el trato que desde las instituciones educativas y de gestión del conocimiento se concede la actitud corporal.

Hasta hace poco tiempo, la Educación Física contemplaba el cuerpo, exclusivamente, como objeto de trabajo acotado por parámetros tales como la fuerza, la resistencia, etc., producto de las influencias históricas de carácter militar.

De acuerdo con Vaca (1995), vemos cómo a lo largo de la historia se ha ido dotando de contenido al cuerpo; poco a poco se le ha ido dando un lugar en el que no sólo se le trata como elemento físico, sino que adquiere máxima importancia por ser quien pauta y acoge las vivencias. Así, la recuperación del cuerpo desde el análisis de la actitud, el respeto a los tiempos personales y como potencial educativo, nos pone de manifiesto la necesidad de ver el cuerpo en las diferentes facetas conceptuales por las que podemos y se continúa abordando en la escuela.

Entre las relaciones que se han venido estableciendo entre el ámbito corporal y la institución escolar, podemos encontrarnos con tratamientos silenciados del cuerpo –determinados en aquellos momentos en los que las actividades escolares requie-

ren que el cuerpo pase desapercibido-, o en el que se deje al libre albedrío, el «cuerpo suelto» –que suele situarse en los tiempos de recreo y en los que el profesorado está de espaldas, abandonando la intervención educativa, pero estando allí por si hubiese que realizar funciones asistenciales, por si ocurre algo. Como bien expone Vaca (2000), entre los dos extremos comentados, en la escuela surgen otras tres formas de representación: tolerarlo es una alternativa –«... esos momentos en los que, bien porque el profesor mira hacia otro lado, bien porque la actividad no requiere una estricta inmovilidad o bien porque el profesor considera que ese debe ser el ambiente en que se desarrolle la tarea propuesta, es posible con cierta naturalidad dentro del aula»–; contemplarlo como instrumento de acción– «... esas situaciones frecuentes en las que a través de lo corporal se ejemplifican conceptos, se representan pasajes, estados de ánimo... en definitiva se utiliza el cuerpo y la motricidad como un instrumento al servicio de objetivos y saberes que tienen que ver, principalmente, con las capacidades cognitivas»–; incluso tenerlo en cuenta, tratarlo, abordarlo como elemento a desarrollar, pensar, vivir, sentir – «aquellas situaciones educativas en las que intencionadamente se persigue el desarrollo de las capacidades motrices o la vivencia, reproducción y transformación de contenidos vinculados a la cultura motriz. El cuerpo, la actividad motriz, la cultura motriz y los escenarios en los que estas prácticas se desarrollan son los grandes bloques en los que se encuentra el qué, objeto de educación»–.

La duración de estas representaciones corporales dentro del tiempo escolar y los significados que la sustentan indican una mayor o menor atención a la globalidad del alumnado, un mayor o menor respeto a su individualidad.

Todos estos posicionamientos acerca del cuerpo, van a estar justificados –y no tiene porqué ser de manera explícita– en los planteamientos teóricos que darán forma a las líneas de acción de una escuela; lo cual debería desarrollarse en el documento básico de cualquier institución, en este caso hablamos del Proyecto Educativo de Centro (PEC). Tanto si se contempla como si no ocurre, indica qué postura se toma desde la comunidad educativa.

«... bajo la forma de inscripción en el cuerpo de los modos apropiados de actuar según las posiciones y roles dentro de la trama de las relaciones sociales, y que luego se manifiestan como predisposiciones espontáneas y «naturales» a actuar de ciertas maneras.» (Milstein y Mendes, 1999, 36).

Si bien es cierto, no es suficiente con conocer que el cuerpo es un aspecto fundamental en la vida de las personas, que las vivencias que se desarrollan generan una serie de valores que van a ir conformando posicionamientos en las personas; si no que la actitud personal hacia la «conciencia tónico-emocional» que se ha ido viviendo a lo largo de la vida de cada uno, va a ser importante para establecer habilidades adaptativas en las personas (Aucouturier, 1992 y Lapierre, 1990). Desear lo que se hace es el mejor modo de conocer nuestras necesidades y las de los demás, y de facilitar al otro encontrar un lugar en el grupo-comunidad. Aprender a escucharnos es conocernos y conocerles, es dar oportunidades de aprendizaje. La filosofía con la que abordemos el cuerpo, es lo que va a diferenciarnos.

Somos profesores-educadores, interesados por enseñar y educar para conseguir lo que Gimeno (1999) denomina «la meta de la educación general, prestar atención a todas las dimensiones de la persona humana que son susceptibles de mejorarse»,

y en este propósito el cuerpo y la motricidad, lo corporal, tiene un enorme potencial educativo, que desde nuestro punto de vista, debe estar al servicio de una escuela educativa, comprensiva y expresiva.

Esta preocupación por el aspecto expresivo del cuerpo se recoge en los diferentes currículos escolares; no podemos perder de vista que desde la normativa actual (LOGSE, 1990), adquiere la Expresión, en todas sus dimensiones –escrita, verbal y no verbal–, especial relevancia.

La utilización de la expresión a través del cuerpo está incluida en diferentes áreas en Primaria y Secundaria, abordándose desde los objetivos y contenidos (por ejemplo en Primaria: Música, bloque 6: El lenguaje corporal y Educación Física, bloque 3: El cuerpo: expresión y comunicación; y en Secundaria, Educación Física, bloque 4: Expresión corporal). Esto no quiere decir que el potencial educativo que tiene el cuerpo –para nosotros cuerpo expresado, en expresión–, esté asumido por los educadores en nuestros días.

Una de las áreas en la que se hace explícita la educación de la expresión corporal, es la Educación Física. Tanto en la enseñanza Primaria como en Secundaria, el carácter expresivo del cuerpo no es asumido por la comunidad educativa, ni siquiera por los propios profesionales del área. Pero no debe extrañarnos esta falta de planteamientos; si recordamos lo expuesto en las primeras líneas, el cuerpo ha pasado desapercibido en la educación y en las instituciones escolares desde pequeños. Y además, en la formación inicial de los profesionales de la educación, aunque se contemplan la expresión corporal y otros contenidos relacionados con el cuerpo, no es suficiente como para que este ámbito tome especial relevancia y sí lo hagan los contenidos relacionados con el acondicionamiento físico y los deportes.

Estos planteamientos conceptuales son susceptibles de ser desarrollados en la práctica educativa; por lo que a continuación realizamos una propuesta de trabajo en el área de Educación Física en Secundaria, enmarcado en el currículo de nuestra Comunidad Autónoma. Considerando como objetivo más relevante de área, para el tema que nos ocupa –el cuerpo expresado–, el referido a «reconocer, valorar y utilizar, en diversas manifestaciones culturales y artísticas, la riqueza expresiva del cuerpo y el movimiento como medio de comunicación y expresión creativa» y teniendo como bloque de contenido referencial el de Expresión Corporal.

Pretendemos abordar dos objetivos:

- Utilizar el cuerpo como instrumento de comunicación.
- Reflexionar sobre los valores que transmite el contenido de lo expresado.

Partiendo del planteamiento curricular que se expone en las líneas subsiguientes,

• *Conceptos*

1. Conocimiento del cuerpo a través de su capacidad de expresión individual y colectiva.
2. Las posibilidades de expresión y de comunicación no verbal: mimo, danza, dramatización, etc.

- *Procedimientos*

1. Experimentación de habilidades expresivas y su utilización en actividades de expresión y de comunicación.
2. Investigación y práctica de técnicas de distintas manifestaciones expresivas.
3. Elaboración y representación de composiciones corporales individuales y colectivas.

- *Actitudes*

1. Valoración del uso expresivo del cuerpo y del movimiento.
2. Desinhibición, apertura y comunicación en las relaciones con los otros.
3. Valoración de la expresividad y plasticidad en las ejecuciones propias y de los demás.
4. Disposición favorable a la utilización de hábitos de respiración y relajación como elementos de recuperación del equilibrio psicofísico.

El tratamiento metodológico para el desarrollo de los contenidos se caracteriza por la participación activa del alumnado, utilizando como estilo de enseñanza el denominado *microenseñanza* (Contreras, 1998). La clase se organiza en subgrupos de entre cuatro y seis alumnos; cada uno de los subgrupos elige un representante que será el responsable de transmitir la información. Una vez formados los cinco grupos, los representantes se reúnen con el profesor para conocer cuál es el tema a desarrollar por su grupo; cada uno coge, de forma aleatoria, una ficha en la que se distinguen dos partes: un epígrafe que refiere una temática social a abordar y una pequeña historia que supone el punto de partida sobre el que cada grupo va a desarrollar esa temática social (Guerra y Rodríguez, 2002), por ejemplo:

- *Inmigración*

Un grupo de inmigrantes marroquíes y subsaharianos arriban en patera a una playa de Fuerteventura. Son vistos por un grupo de pescadores...

- *Violencia doméstica*

María y José son una pareja que suele discutir con frecuencia. Cuando José se enfada, normalmente resuelve la discusión pegando a María y ella...

- *Drogadicción*

Yeray es un joven que tiene problemas en el instituto y en casa con sus padres. Sólo se siente bien cuando está con sus colegas y se fuma unos porros. Se plantea que esto no puede seguir así, pero no sabe que hacer...

- *Anorexia*

Susana tiene dieciséis años y está muy delgada, aunque ella se ve gorda. No desayuna ni en casa ni en el instituto. Engaña a sus padres haciendo que come, pero en realidad come muy poco...

- *Fracaso escolar*

Jorge es un alumno de 4º de Educación Secundaria Obligatoria y ha repetido un par de veces a lo largo de su vida. Tiene dificultades para aprender, está

desmotivado, suspende muchas asignaturas y no se entiende con los profesores...

A continuación, cada representante volverá a su grupo para explicar la información inicial y entre todos comenzar a organizar el montaje. De este modo, los alumnos discutirán el enfoque que darán al tema, decidirán qué personajes deben participar, quiénes del grupo asumirán cada personaje, qué escenario construirán, qué materiales utilizarán en la construcción del escenario, cuáles y cómo los compartirán con otros grupos en caso de escasos recursos, cómo se caracterizarán cada uno de los personajes, qué gestos son básicos y han de tenerse en cuenta en cada uno, cuáles son las posturas a tener en cuenta a lo largo del montaje,... Se trata de que ellos asuman la responsabilidad de tomar decisiones en función de las necesidades y objetivos.

Para la elaboración, desarrollo y exposición de cada montaje, los alumnos podrán utilizar cualquier recurso expresivo, a excepción de la voz; con esta premisa se pretende incitar a la búsqueda de otro u otros que utilizan habitualmente. El cuerpo es una alternativa con sus posibilidades comunicativas y de relación con el entorno. Y tendrán a su disposición cualquier espacio y material del gimnasio y almacén, así como cualquier otro que ellos puedan aportar.

Para evaluar los contenidos desarrollados y considerando los objetivos indicados, proponemos las siguientes actividades para el cuaderno de trabajo:

- Indica dónde residen los problemas encontrados para expresar las ideas de tu montaje (personajes, escenario, gestos, comunicación...).
- Identifica los diferentes montajes expuestos con un título.
- Expresa en cuatro líneas tu opinión respecto a cómo fueron abordados los diferentes temas.

Entendemos que esta propuesta de Expresión en Educación Física, sintetiza y concreta las múltiples posibilidades expresivas del cuerpo; abordando de modo particular, uno de los tipos de comunicación: la no verbal. El planteamiento de tareas, en las que a partir del objetivo propuesto, los alumnos pueden indagar, explorar y crear sus propios personajes y elaborar su argumento en un entorno físico, permite la participación activa y consciente en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA:

- ARIÉS, Ph. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.
- B. O. C. (1993). Decreto 46/1993, de 26 de marzo, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria.
- B.O.C. (1993). Decreto 310/1993, de 10 de diciembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria.
- CONTRERAS, O.R. (1998). *Didáctica de la educación Física. Un enfoque constructivista*. Barcelona: Ed. Inde.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1999). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.

- GUERRA, G. y RODRÍGUEZ, S. (2002). Actitudes y valores en Educación Física. Curso de Formación. Centro de Profesores. Santa Cruz de Tenerife.
- LAPIERRE, A. (1990). «El lugar del cuerpo en la educación». *Cuadernos de Psicomotricidad y Educación Especial*, 1. Buenos Aires: Ellea.
- LAPIERRE, A. y AUCOUTURIER, B. (1977). *Simbología del movimiento*. Barcelona: Editorial Científico-Médica.
- L.O.G.S.E. (1990). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo.
- MILSTEIN, D. y MENDES, H. (1999). *La escuela en el cuerpo. Estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en las escuelas primarias*. Madrid: Niño y Dávila Editores.
- SANTOS, J.: «Apuntes para comprender la evolución de la atención a la infancia». En el módulo Aproximación Inicial a la Psicomotricidad, del Master Universitario de Psicomotricidad. Universidad de La Laguna, Tenerife. Octubre-2000. Sin publicar.
- VACA, M. (1995). *Tratamiento Pedagógico de lo Corporal en Educación Infantil. Propuesta de un modelo de intervención a través del estudio de un caso en el Segundo Ciclo*. Tesis Doctoral. Madrid: UNED. Julio-95.
- VACA, M.: «El Tratamiento Pedagógico de lo Corporal en el Proyecto Educativo de Centro». En el módulo Aproximación Inicial a la Psicomotricidad, del Master Universitario de Psicomotricidad. Universidad de La Laguna, Tenerife. Octubre-2000. Sin publicar.

RESUMEN:

La evolución del pensamiento humano, ha ido dando paso a diversos planteamientos a cerca del nuestro cuerpo musculoso, fuerte, veloz, bello, activo, hasta entenderlo con capacidad de expresar. La escuela, en este proceso, ha sido y es un lugar privilegiado para ello; así, nuestro papel dentro de ésta debe estar marcado por facilitar el desarrollo de sus capacidades expresivas, no sólo haciendo uso de códigos verbales, sino también de los no verbales.

PALABRAS CLAVE:

Cuerpo, expresión corporal, educación física y expresión, escuela y cuerpo.

ABSTRACT:

The evolution of the human thought, has opened the way to different expositions in reference to our muscular, strong, fast, beautiful, active body until the point of understanding it with capacity of expression. The school, in this process, has been and continues being a privileged place for that. In this way, our role inside the school must be guided to facilitate the development of its expressive capacities, not only the verbal codes but also the non verbal codes.

KEYWORDS:

Body, corporal expression, physical education and expression, school and body.

DATOS DE LOS AUTORES:

Maite Labarga Hermenegildo es Psicomotricista, Maestra especialista en Educación Infantil y Pedagogía Terapéutica, y Pedagoga. Pertenece al Seminario de Formación Permanente de la Universidad de La Laguna. Durante los últimos cinco años, su actividad profesional se ha centrado en el trabajo directo con adolescentes e infantes en diferentes ámbitos –terapéutico, escolar, de protección–, con el cuerpo como centro de las interacciones y las manifestaciones expresivas.

Guzmán Guerra Brito es Doctor y Licenciado en Educación Física; su actividad profesional se desarrolla en la escuela con adolescentes que cursan Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.



Descubriendo las capacidades del discapacitado: la escucha psicomotriz

Discovering the capacities from the disable people: the psychomotor listening

Claudia Ravera y Adriana González

1) INTRODUCCIÓN

Este trabajo se basa en nuestra experiencia clínica con bebés que consultan derivados por el neuropediatra tanto de instituciones públicas como mutuales y privadas. La mayoría de ellos consultan por presentar retraso y/o desviación del desarrollo, referidos a trastornos neurológicos (motores, sensoriales, intelectuales), psiquiátricos y/o por déficit ambiental.

Partimos del concepto de que el bebé (Mila, Podbielevich y Ravera, 2000):

- es un agente activo de su propio desarrollo
- es por excelencia un ser de expresividad psicomotriz
- se encuentra en un estado de dependencia (absoluta o relativa, según el caso)
- necesita de alguien que interprete sus demandas
- aún no ha accedido a la representación mental y
- por lo tanto el intercambio del bebé y el ambiente será privilegiadamente tónico-emocional.

Hablar del niño discapacitado cualquiera sea su edad, nos remite en mayor o menor grado a dichos puntos: dependencia absoluta o relativa con el otro, importancia de los intercambios tónico-emocionales, dificultades en el acceso a la representación mental.

Consideramos el desarrollo como una amplia franja y no como una línea de conductas que se suceden una tras otra en tiempos predeterminados. Cuando decimos retraso del desarrollo o de alguna de sus funciones, nos referimos a la aparición tardía de conductas. En cambio, al hablar de desviación del desarrollo tenemos en

cuenta aquellas conductas que se salen de la ancha franja del desarrollo normal, que no son normales a ninguna edad: conductas de aislamiento, estereotipias, rituales.

Por razones de tiempo no vamos a ahondar en cada una de las diferentes situaciones: la del niño ciego, la del niño sordo, la del discapacitado intelectual ni la del discapacitado motriz.

Nos referiremos a las primeras etapas de aquellos bebés, donde por la natural incompletud del proceso de maduración neurofisiológico el diagnóstico aún no es claro y donde se empiezan a percibir capacidades disminuidas u obturadas.

Realizaremos algunas aclaraciones previas para luego abocarnos al rol específico del psicomotricista y sobre todo a la tecnicidad donde la empatía tónico-emocional juega un papel fundamental en el descubrimiento de nuevos canales de comunicación.

2) ACLARACIONES PREVIAS

2.a) Con respecto al término «estimulación»

La estimulación precoz, temprana u oportuna, cómo mejor se le desee llamar, no es un término ni un concepto con el que nos sintamos identificados en el momento de conceptualizar nuestro quehacer con los bebés antes descriptos.

• **Término «estimulación»:**

En el diccionario de la Real Academia Española (1970) , encontramos:

- *Estimular* (del latín *stimulare*): tr. agujonear, picar, punzar. // 2.fig. Incitar, excitar con viveza a la ejecución de una cosa, o avivar a una actividad, operación o función.
- *Estímulo* (del lat. *stimulus*) m. ant. vara con punta de hierro de los boyeros.// 2.fig. incitamiento para obrar o funcionar.

El término «estimulación» es realmente inadecuado para la forma de trabajo que realizamos junto al niño. Es una palabra unidireccional que de por sí no da cuenta de lo interaccional, de lo vincular, de la escucha de uno hacia otro y viceversa. Indudablemente que no nos hace pensar en diálogo, no nos hace «sentir ni pensar de a dos». Estimulación sugiere la presencia de alguien que estimula, que es activo, frente a otro pasivo que es estimulado, que recibe aquello que responde al deseo de otro.

Es una palabra aportada desde el conductismo –«estímulo-respuesta»– y si bien respetamos las diferentes teorías no por ello debemos acuñar términos con los que no nos sentimos representados.

• **Concepto de «estimulación»:**

El Dr. Hernán Montenegro (1978) define la estimulación temprana: «como el conjunto de acciones tendientes a proporcionar al niño las experiencias que éste necesita desde su nacimiento, para desarrollar al máximo su potencial psicológico. Esto se logra a través de la presencia de personas y objetos en cantidad y oportunidad adecuadas y en el contexto de situaciones de variada complejidad, que generen en

el niño un cierto grado de interés y actividad, condición necesaria para lograr una relación dinámica con su medio ambiente y un aprendizaje efectivo»

Está de más señalar que no compartimos el uso aislado de «Manuales de Estimulación» donde se dan como «recetas» ejercicios para favorecer tal o cual función o la forma de realizar juguetes «didácticos» para ese hijo. Principalmente nos parecen inadecuados si son utilizados por personas que no tienen conocimientos profundos sobre las diferentes líneas del desarrollo del niño (motriz afectivo, cognitivo, lingüístico, etc.) o por personalidades rígidas y/o concretas.

Para profundizar más en esta idea, podríamos pensar en el acto tan sublime del cocinar. Podremos aferrarnos rígidamente a una receta, pero siempre será necesaria la capacidad de observación y la creatividad ya que no siempre contaremos con todos los ingredientes ni con las condiciones óptimas. Además podemos caer en algo estereotipado, siempre igual, sin creatividad ni variación. ¿Podremos cocinar sin receta? Sí, sólo si realmente «sabemos cocinar». Por lo tanto es fundamental el conocimiento más allá de la receta, y la flexibilidad.

Recuerdo hace un tiempo, atender a un bebé con una microcefalia importante, hijo de una madre soltera, del interior del país, que no tenía familiares en Montevideo y cuya madre trabajaba realizando costuras en la pieza de pensión que alquilaba. Le resultaba muy difícil trabajar a la vez que sostener a su hijo bebé, en brazos. Por ello muchas veces lo ponía en el cochecito, otras en la cuna o en el andador que más que como elemento que lo ayudara a desplazarse, el bebé lo usaba como sillita. La fisioterapeuta que lo atendía, rezongó mucho a la madre por poner al niño en el andador porque no le hacía bien dado que presentaba signos de parálisis cerebral que afectaban sus miembros inferiores. También la culpabilizó por no ocuparse lo suficiente por su hijo. Sabemos las diferentes controversias que ha generado el uso del andador, llegando a considerar indiscriminadamente como un objeto nefasto. La madre del bebé se sintió muy angustiada, y culpable. Esta situación no hubiera existido o hubiera sido muy diferente si el profesional hubiera sido lo suficientemente flexible como para adaptar el uso del andador a la situación de vida de esta mamá y de este bebé.

- **Terapia psicomotriz**

Si bien estamos de acuerdo con los conceptos que incluye la definición de estimulación temprana, preferimos pensar que más que maximizar potencialidades, los Psicomotricistas *singularizamos desarrollos, a partir de la comprensión de necesidades y deseos, de la captación de ritmos y de modos de ser-estar corporal de cada bebé en particular.*

Creemos que el psicomotricista no realiza estimulación temprana sino atención temprana o terapia psicomotriz. Ambos abordajes deben contextualizarse siempre dentro de un equipo interdisciplinario cuando no transdisciplinario.

2.b) Con respecto al rol del psicomotricista

- **Desborde del rol del psicomotricista**

Por múltiples razones, que intentaremos esbozar, el trabajo con bebés y tempranos, con retraso y/o desviaciones de su desarrollo, difícilmente se realiza en el marco de un equipo interdisciplinario.

Son pocas las instituciones que cuentan con verdaderos equipos interdisciplinarios. Lo común es que el chico concurra periódicamente a consulta con el neuropediatría, y sea tratado dos veces por semana por psicomotricista, fisioterapeuta, fonoaudiólogo, quienes esporádicamente se reúnen o envían informes de evolución al médico. Más que un equipo configuran un agregado de disciplinas que realizan virtuales esfuerzos por sacar adelante al chico.

El trabajo con este tipo de pacientes, implica situaciones que generan mucha angustia a los diferentes profesionales de la salud, en especial a los técnicos que son quienes los reciben en tratamiento.

Muchas veces el técnico (fisioterapeuta, psicomotricista, técnico oftalmólogo, etc), queda expuesto a absorber gran parte del dolor de esta familia que no encuentra lugar más propicio que el de la persona que «atiende y comprende» a su bebé.

Sabemos que el modo en que se vaya informando a los padres sobre los estudios y resultados, influye directamente sobre la evolución del bebé. El medio familiar y en particular la madre se verán impactados quedando sin palabras para poder invertir, nombrarlo, dificultándose el proceso natural de apego, y posterior separación-individuación.

El rol del psicomotricista se verá desbordado por las exigentes y fuertes demandas propias de la situación: la necesidad de sostener a los padres, ayudarlos a que acepten las ayudas necesarias, acompañarlos en la incertidumbre muchas veces lógica del diagnóstico –que necesita tiempo de maduración del bebé así como la realización de estudios paraclínicos– y principalmente ayudarlos a invertir este hijo que está tan lejos del hijo deseado y fantaseado por ellos.

Muchos de los aspectos que acabamos de señalar tienen más que ver con la labor de un psicólogo que con la de un psicomotricista, pero por ahora la atención de bebés por parte de los psicólogos es escasa. Tanto pediatras, neuropediatras, como padres tienen la idea equivocada de que hay que «hacer» cosas lo más precozmente posible para estimular a ese niño y más vale no «revolver» con el psicólogo la angustia profunda que esos padres están viviendo.Y si el psicomotricista –en el intento de sobrevivir al desborde– tiene la osadía de derivar al bebé y a sus padres al psicólogo, el médico tratante seguramente se sentirá avasallado y destronado de su lugar de saber, generándose roces y conflictos entre los profesionales que atienden al bebé y su familia.

- ***Necesaria creación de equipos interdisciplinarios en Atención Temprana***

Consideramos un hecho ineludible que en el correr de los próximos años, se vayan conformando cada vez más verdaderos equipos interdisciplinarios. Entendemos por equipo interdisciplinario, aquel conformado por profesionales de diferentes disciplinas que comulgan una misma concepción del desarrollo y por ende de la patología, que funcionan en un mismo espacio y en un mismo tiempo, que son lo suficientemente flexibles a la vez que sólidos para cuestionar, cuestionarse y aceptar el cuestionamientos de los otros.

Es fundamental que se respeten los diferentes aportes como necesarios y complementarios unos de otros y que no queden atrapados dentro de una lectura piramidal donde el saber del médico ocupe el primer y «más científico» de los lugares.

Consideramos tan importante como el diagnóstico médico, el que pueda brindar el fisioterapeuta, el psicomotricista, el psicólogo, la enfermera o el asistente social.

Será necesario entre todos los integrantes, relacionar, entrelazar lo elaborado en las diferentes instancias, a los efectos de arribar a un diagnóstico global de la situación, a una hipótesis etiológica y a una abordaje terapéutico flexible y móvil.

III) PRIMEROS ENCUENTROS CON EL BEBÉ Y SUS PADRES. DIAGNÓSTICO PSICOMOTOR

Recibimos a los padres y al bebé, cuando no a los hermanos también. La madre que sostiene al niño, saca con dificultad del bolso donde guarda pañales, mamaderas, ropita para cambiarlo, el carné de evolución del bebé y otros papeles, busca y encuentra la pequeña receta donde está la derivación del médico.

No es para nada frecuente que se nos solicite un estudio psicomotor en un bebé, vienen directamente derivados a «estimulación temprana», con una orden del médico que dice «retraso en el desarrollo psicomotor», «hiporreactividad al ambiente», «escasa comunicación», «retraso significativo en el uso de la prensión», «desarrollo lento, hipotonía», etc.

Dado que el bebé se encuentra en pleno proceso de maduración es lógico que la mayoría de las veces no haya un diagnóstico definitivo ni siquiera uno presuntivo. Lo frecuente es que en el momento de la primer consulta y durante mucho tiempo, convivamos con la sospecha de que el desarrollo se encuentra en situación de riesgo... estamos con «luz amarilla».

La instancia diagnóstica sea o no solicitada por el médico, es siempre fundamental. En los primeros encuentros con el bebé y sus padres iremos tratando de entender qué es lo que le pasa a ese niño, iremos tratando de elaborar un diagnóstico psicomotor para poder ir abriendo una brecha de abordaje... al igual que el equilibrista necesita de la cuerda, nosotros necesitaremos del diagnóstico para elaborar un proyecto terapéutico.

En cuanto a la anamnesis inicial, típica de muchos estudios, prácticamente la obviamos. No preguntamos, escuchamos lo que los padres nos pueden contar de esa breve pero intensa historia. El dolor es muy fuerte y la distancia en el tiempo es muy corta ya que son vivencias recientes: simbolizar y nombrar se hace difícil.

Ese bebé tan pequeñito y esa familia acongojada, nos van mostrando una historia que se está tejiendo en el aquí y ahora y que transcurre ante nuestros ojos. Los padres nos van diciendo lo que van pudiendo decir. No es necesario preguntar. Hay que ver, escuchar y comprender.

Muchas veces nos encontramos conversando con los padres sobre la incertidumbre del diagnóstico y les explicamos que el bebé es un ser en pleno proceso de maduración y que por lo tanto hay que ver cómo van brotando y desarrollándose sus diferentes capacidades. Les decimos: «estamos aquí para acompañar el desarrollo del bebé, para ir viendo junto a ustedes, cómo podemos ayudarlo a crecer mejor».

La observación del bebé y sus interacciones, la charla floja y fluida con los padres, irán creando un clima de confianza y de cierta familiaridad, donde el psicomotricista mantiene su lugar profesional.

No detallaremos aquí la larga lista de parámetros psicomotrices que observamos en el bebé, tan extensamente descrita en un trabajo anterior (Mila, Podbielevich y Ravera, 2000). En líneas muy generales diremos que observaremos las relaciones del bebé:

- a) Con su propio cuerpo. Aquí nos interesa la construcción que el niño va haciendo de su propio cuerpo. Cómo explora las diferentes posibilidades, qué zonas o funciones son las que están «pre-ocupando» al proceso permanente de transformación que supone el desarrollo.
- b) Con el cuerpo del otro. Cómo se comunica a nivel tónico-postural. Qué modos de comunicación priman: corporal, visual, vocálico. Cómo va su proceso de apego y posterior separación individuación. Cómo va el proceso de representación mental. Jerarquizamos los procesos de imitación, juego y lenguaje
- c) Con el espacio. De qué modo se apropia del espacio, si deambula o lo explora. Si toma o no a los padres como referentes en el momento de explorar espacios nuevos y «lejanos».
- d) Con los objetos. Nos interesa observar si los objetos despiertan el interés del bebé. Si se apropia de ellos, si los explora o si simplemente establece una relación sensorial inconducente. Cómo los explora. Qué tipos de objetos son los que atraen su atención. Si permanece atento o adherido.

IV) PERFIL DEL DESARROLLO EN ESTOS BEBÉS

• Lento y monotemático

Las derivaciones señalan «escasa reactividad al medio ambiente». En general las respuestas del niño son pobres y se hacen esperar. Esta lentitud determina un perfil de desarrollo lento y monotemático. Sesión tras sesión se ve el lento progresar del desarrollo, permaneciendo el bebé por períodos prolongados en torno de un mismo interés.

Como consecuencia de ello, la retroalimentación propia de todo vínculo donde se busca y se devuelve, se ve disminuida y otras interrumpida. Los padres se deprimen por todas las dudas que signan el futuro desarrollo pero también por lo poco que el bebé les devuelve, generándose más angustia y depresión.

Las «etapas» no son tales, ya que al no existir el dinamismo propio del desarrollo normal, éstas se prolongan o se cumplen incompletas quedando muchas veces el niño discapacitado, detenido como un «eterno bebé». ¡Qué sabia la naturaleza cuando luego de un intenso primer mes de disponibilidad total por parte de la madre, surge la sonrisa en respuesta social! ¡O cuando luego de cargarlo a «upa» durante meses el niño comienza a gatear solo!

• Canales de comunicación disminuidos u obturados

Muchas veces el canal visual, el auditivo y/o el táctil-kinestésico se encuentran disminuidos u obturados, no pudiendo el bebé por sí mismo compensar dicha falta. A su vez nos preguntamos: ¿qué sucederá con respecto a la percepción amodal (Stern, 1991), gracias a la cual pueden traducirse aspectos de lo real (objetos, personas) en diferentes registros?

- **Conductas de aislamiento, estereotipias**

En los casos de niños con déficit sensorial y/o retraso en el desarrollo son frecuentes las conductas de aislamiento (fijación al estímulo lumínico, evitación de contacto a través de la mirada, etc.) y las estereotipias (manierismos, *head banging*, etc.).

La conducta estereotipada ha sido considerada por R. Emde (1987) como patognomónica de la desadaptación. Cuanto más conductas estereotipadas tiene un niño, menor variabilidad en su desarrollo y peor su pronóstico.

V) SITUACIÓN DE LOS PADRES

- **Predominio de angustia y depresión**

La situación real del bebé trastorna todo el funcionamiento familiar: internaciones frecuentes con todo lo que esto conlleva, consultas a los diferentes médicos, estudios con requisitos estrictos para su realización, etc.

Se produce un gran *shock* a nivel personal de cada uno de los padres, a nivel de la pareja, de los hermanos, de la familia en su conjunto predominando la angustia y la depresión.

Una madre que había dejado sus estudios para poder atender a su hijo bebé con graves problemas de comunicación y con un importantísimo retardo en sus conductas, nos expresa su profunda frustración: «*desde que nació Martín, ¿yo qué computo? ...pañales, ...antes por lo menos computaba exámenes*».

Muchas veces no logran calmar a su hijo, ayudarlo en las funciones vitales básicas: «*me angustia que se ahogue hasta con su propia saliva*».

Por todo esto, son otros quienes logran calmar al bebé y comprenderlo, la angustia por el futuro es tal que los inhibe y se dedican más al cuidado físico que al «alimento psíquico» que ese hijo necesita.

- **Dificultad en semantizar sutiles señales del bebé para construir un código de comunicación**

Todos los elementos antes mencionados dificultarán el establecimiento del apego con ese nuevo hijo que a su vez posee características peculiares que no responden al prototipo de vínculo que se puede esperar establecer con un bebé sano. Necesitan ser comprendidos de un modo diferente, ya que su desarrollo es diferente.

Madre: «*ahora nos preocupa, porque uno no sabe cómo comunicarse con la niña y eso es lo que más me preocupa, establecer un vínculo*» «*Cuesta que mire a la cara, ella no busca las cosas sino que hay que dárselas*».

Madre: «*lo que me mata de él es que todo es a pulmón y desde afuera, desde nosotros*».

Percibir las sutiles señales que emite el bebé, darles un sentido para ir construyendo un código único y singular con ese bebé se hace difícil.

- **No pueden proporcionarle continuidad ambiental**

R. Emde (1987) ha señalado que las investigaciones últimas han demostrado que la continuidad del ambiente es más predictiva del resultado conductual que cualquier otra forma particular de experiencia temprana del infante. Las frecuentes

internaciones del bebé, los análisis no permiten al bebé permanecer en un ambiente estable y continuo.

- **Corren el riesgo de transformarse en «técnicos» de sus hijos**

Muchas veces los padres, negarán el diagnóstico y con un gran optimismo inicial se harán cargo de la situación. Otras se transformarán en los técnicos de su hijo, paralizando así el juego de identificaciones tan rico y necesario en la constitución de la personalidad.

- **Desestabilización del núcleo familiar**

La madre de Diego nos dice de su hija mayor Natalia de 7 años : *«Natalia perdió su identidad. Cuando alguien llama por teléfono a casa, y le preguntan quién habla. Ella contesta: 'soy la hermana de Diego García'»*. Acto seguido y con resignación la madre agrega: *«tratamos de llevar una vida bastante normal»*.

Los hermanos sienten que para recuperar el amor de sus padres deben tener algún problema como ese hermanito que acapara a mamá y papá todo el tiempo. La hermana de Fabián de tan solo 5 añitos expresando sus celos, le dice a su madre *«dejálo de llevar para arriba y para abajo, dejálo acá conmigo»*. La mamá dice: *«cada tanto pregunta por el problema del hermano, a veces tartamudea, pero es de familia»*.

VI) TERAPIA PSICOMOTRIZ CON LACTANTES

Nos parece importante distinguir que no todos los niños presentan el mismo grado de compromiso en su desarrollo. Teniendo en cuenta la dependencia ineludible para que alguien del entorno –en especial la madre– los ayude a satisfacer sus necesidades, podríamos señalar a *grosso modo*, que los hay graves, moderados y leves.

El encuadre de trabajo dependerá del diagnóstico realizado durante los primeros encuentros y se relacionará con: la dependencia absoluta o relativa respecto de la madre, la dificultad de los padres en especial de la madre para entregar su hijo al técnico, la necesidad de los padres de ser sostenidos y continentados, la existencia de un vínculo de apego o no.

Por lo general se trabaja con una frecuencia de una o dos veces por semana durante una hora aproximadamente. Es necesario al inicio ser muy flexibles con la duración de la sesión, es sobre todo al final que las madres nos expresan dudas y angustias dolorosas. Al comienzo y por un período prolongado se trabaja con los padres y con el bebé. Cuando se ha establecido un vínculo sólido con el bebé puede trabajarse, si es que así se considera necesario, sólo con él, entrando la madre a la sala en los últimos minutos finales de la sesión.

Otras veces se trabaja en grupo de padres y bebés, siendo de una gran riqueza los intercambios y el apoyo solidario entre ellos, pero sobre todo la posibilidad de ver en otros una situación angustiante similar.

Consideramos fundamental, realizar alguna de las sesiones en el propio hogar del bebé, en un clima distendido, conocer el espacio, los objetos, y las personas que le rodean, los lugares más frecuentes en que el bebé es «colocado», etc.

El encuadre no puede ser para nada rígido, es fundamental la disponibilidad y la flexibilidad del técnico.

- **Trabajo con los padres**

Si compartimos la idea de que no existe el bebé como algo aislado, sino que configura una unidad a dos con su madre-ambiente, no encontraríamos sentido al desarrollo separado de los vínculos. Por esto en primer lugar creemos fundamental la creación o restitución de un vínculo gratificante entre los padres y el hijo.

De más está reiterar la función insustituible del psicólogo en dicha elaboración y la postergación que muchos profesionales realizan respecto a su invalorable intervención.

Es frecuente que los padres expresen su pena, su rabia, su rechazo y su desesperanza. Sentimientos que nosotros aceptamos y respetamos, y que al no sentir cuestionados van siendo desdramatizados.

Los padres se muestran al inicio preocupados por lo que el niño «no hace» no pudiendo ser capaces de percibir lo que está en vías de ser estructurado. Esto requiere una escucha sutil y una respuesta también sutil.

Desean que el bebé camine, que hable, que aprenda... en definitiva que vaya cumpliendo los pasos hacia el crecimiento y la independencia. En estos niños tan lentos donde algunos de dichos pasos se darán mal o no se darán, intentamos poner distancia para aceptar el déficit a la vez que rescatar las capacidades posibles. Esta distancia no es fácil para las madres que están todo el día ocupadas con las fuertes demandas del hijo y que sienten intensos sentimientos de culpa. Por esta razón es frecuente encontrar padres que son más capaces que las madres para captar lo bueno del hijo y establecer un apego con él.

Una mamá dice: *«yo no me doy cuenta de los progresos que tiene pero cuando llego acá (al consultorio) y Adriana me dice; ¡Ah, mirá como sostiene la cabecita! O icómo atiende los sonidos!... ahí me doy cuenta de cómo va avanzando».*

- **Trabajo con el bebé**

Destacamos en el trabajo con el bebé la importancia de la empatía que logramos gracias a la escucha tónico-emocional.

Carl Rogers en 1959 (1974) dice: «el estado de empatía o de ser empático consiste en darse cuenta con precisión del cuadro de referencias interno de otra persona juntamente con los componentes emocionales y los significados a ella pertenecientes, como si fuésemos la otra persona, sin perder nunca la condición de 'como si'... si perdemos esta condición de 'como sí', tendremos un estado de identificación».

Años después y revisando el concepto de empatía Rogers (1988) plantea que más que un estado es un proceso que tiene varias facetas:

- a) penetrar en el mundo de las percepciones de la otra persona y sentirse totalmente a gusto en él. Requiere una sensibilidad constante hacia los cambios que se producen en esa persona.
- b) significa vivir temporalmente su vida, moverse delicadamente dentro de ella sin emitir juicios.
- c) Supone transmitir la manera como uno siente el mundo del paciente, a medida que examina sin influencias externas y sin miedo los aspectos que la persona teme.

- d) Pasamos a ser un compañero de confianza de esa persona en su mundo interior.

Indudablemente que en todo este proceso la escucha tónico-emocional está en la base. Es la sensibilidad hacia el otro donde la captación de la expresividad de ese cuerpo, de ese movimiento, en definitiva de esas emociones es lo que cuenta y no una actitud racional que nos proponemos tener.

A partir de periódicos encuentros empáticos el psicomotricista será capaz de:

- a) Entrar en ese niño y sentirse totalmente a gusto con él. A través del enlentecimiento de nuestro propio ritmo y movimientos, lograremos crear una burbuja psicológica junto con el niño. Captar sus más tímidas señales, que surgirán si es que somos capaces de esperar y transmitirlo a través de nuestra actitud tónica... que estamos ahí con él... que permaneceremos en el vínculo atentos a su respuesta tan valiosa para continuar o iniciar nuevos diálogos. Si nos adelantamos haremos primar nuestro deseo. Es importante resaltar que seguimos el deseo del niño y no lo avasallamos con el nuestro. Tengamos en cuenta lo trascendente de esta actitud en bebés que han sido llevados a múltiples consultas, a varios y complicados estudios, que han sido internados, etc.
- b) Dar el sentido que suponemos para el niño tiene, descifrar qué es lo que preocupa a su desarrollo. ¿Qué está procurando estructurar? Este sentido se lo podremos dar de diferentes maneras. Poniendo en palabras: «¡Ah! ¿Quieres jugar con la boca hoy?». O imitando sus movimientos de abrir y cerrar la boca mientras logramos la atención visual del niño sobre la nuestra sin emitir palabra ni sonido. Posteriormente podremos repetir parecido pero diferente, abriendo y cerrando una mano o los ojos... Intentamos ayudar a ese bebé a captar el movimiento de abrir y de cerrar como acción aplicable a otras partes del cuerpo, tratamos de generalizar el esquema de acción, generalización tan importante en el proceso de abstracción reflexiva.
- c) Devolvemos dicha comprensión con un gesto, sonido o palabra construyendo un código de interacciones.

Evidentemente que esto no lo lograremos sólo a través del proceso de empatía y de la necesaria toma de distancia que el mismo proceso requiere. Es necesario en esa distancia, pensar lo que el niño nos trasmite para darle un sentido. Y aquí cobran mucha importancia nuestros conocimientos teóricos sobre las diferentes líneas del desarrollo: afectivo-emocional, motriz, perceptivo, cognitivo, lingüístico social, etc.

Vemos la expresión del niño modificarse: expresión de seriedad, de estar elaborando, fijeza de la mirada, concentración de la respiración, suspiros, vocalizaciones. Todo hace pensar en una apertura hacia la comunicación.

Cuando uno hace algo adecuado, la respuesta positiva del niño es la que nos muestra que nuestra intervención fue acertada y que podemos seguir avanzando junto con el niño.

Brindamos a las madres modelos diferentes, formas de contactarse con ese niño, decodificamos lo que nos trasmite ese cuerpo y lo intentamos poner en palabras

para mamá. Se interioriza un diálogo tónico, una relación activa en forma de matriz sensoriomotriz.

Es así que logramos al dar un significado compartido a los mínimos movimientos, transformarlos en gestos. El movimiento se transforma en gesto cuando es comunicado a otro, de quien se espera que responda de alguna manera, estableciéndose así intercambios, cada vez más elaborados: tónico-motrices, posturales, gestuales, práxicos, lingüísticos. ¿Qué valor tiene un movimiento que sólo tiene sentido para el bebé? Los aprendizajes significativos no existen sin el vínculo con un otro.

La escucha tónico-emocional permitirá al psicomotricista entrar al mundo de las percepciones del bebé no sólo a partir de un trabajo corporal próximo sino también a distancia.

Cierta vez concurrí al domicilio de un bebé de dos meses y medio de edad, que había sufrido trastornos perinatales severos. Al llegar observé que la expresión de su cara transmitía mucho temor y que estaba en un estado de hiperalerta respondiendo con sobresaltos a los pequeños cambios del entorno. Sobre todo si uno se acercaba a él se crispaba aún más. La madre me dijo que estaban estimulándolo para que mejorara su seguimiento ocular que era malo, con ejercicios que le había indicado una amiga maestra que sabía de estimulación temprana. Esto me pareció inoportuno, ya que el *stress* del bebé era evidente y sobre todo se desencadenaba cuando otros se acercaban a él y lo miraban. En determinado momento observé que mientras la empleada le mudaba los pañales, al volcarse hacia delante, rozaba la cara del bebé con su cabello abundante y crespo. Esto produjo distensión en el rostro del bebé y un breve esbozo de sonrisa. A raíz de esta fugaz pero sutil observación, se me ocurrió partir del trabajo táctil, piel a piel, evitando el contacto ojo-ojo muy intrusivo para este bebé, siendo muy buenos los resultados obtenidos.

• **Pautas y señalamientos**

A partir de lo que los padres nos van aportando, de lo que apreciamos del trabajo con el bebé vamos construyendo junto a ellos, ideas acerca de cómo hacer evolucionar al bebé en el día a día.

Como ya señaláramos los padres angustiados y deprimidos por la situación, no actúan de la misma manera que con su hijo sano. El conjunto de conductas innatas descritas por D. Stern (1983), sobre el modo natural y espontáneo en que los padres se vinculan con sus bebés se ve notablemente malherido.

El repertorio materno en cuanto a expresiones faciales y vocalizaciones está empobrecido y falto de alegría. La mamá de Santiago, prematuro severo con importantes problemas perinatales tuvo serias dificultades para contactar con su hijo. Esto era evidente en el carácter poco espontáneo de las expresiones que le dirigía: «*hijo eres mi sol*», expresión nada frecuente en nuestro medio, propia de algún teleteatro televisivo extranjero.

Se hace necesario actuar con cautela a la vez que prontamente ya que los tiempos del bebé corren rápidamente. No podemos esperar que la madre en una psicoterapia elabore los conflictos pertinentes pues son profundos y complejos, y requiere mucho tiempo. Las pautas que vamos pudiendo construir junto con el bebé y sus padres, permiten que el bebé pueda evolucionar y los padres sentir que están haciendo algo útil para su hijo.

Por ejemplo en el caso de un bebé que está más interesado en el mundo de los objetos que en el de las personas y tiene problemas de comunicación, sugerimos a la madre permanecer más tiempo con el bebé jugando sin intermediar objetos en el vínculo con su hijo. Le mostramos que el principal objeto, que el más lindo juguete es mamá y papá, que por ahora no necesita tantos chiches.

Cuando notamos que la madre distendida logra comunicarse adecuadamente resaltamos: «*¿viste cómo te atiende cuando le hablás subiendo y bajando los tonos de voz y exagerando los gestos de tu cara?*», «*le gusta estar a cierta distancia, ni tan cerquita ni tan lejos, así se pueden ver bien*»... «*cómo se ríe cuando jugás a sorprenderlo de golpe, qué divertido*» «*¿Probaste jugar a esconderte y aparecer?*».

VII) FORMACIÓN DEL PSICOMOTRICISTA

Para que este tipo de terapia psicomotriz con lactantes, sea posible deben pivotar sobre la persona del psicomotricista, varios aspectos:

- a) capacidad de empatizar desde el punto de vista tónico-emocional. Entendemos por empatía la capacidad de meternos en la piel del otro, sentir lo que está sintiendo sin perdernos en él (desdibujándonos, fusionándonos con el paciente).
- b) capacidad de *insight*.

El especialista en terapia psicomotriz habrá atravesado diferentes experiencias de aprendizaje transformador:

- a) Contactar con sus afectos y con sus lados oscuros (psicoanálisis)
- b) Contactar con su sensibilidad, sensorialidad y motricidad corporal (formación personal). Resultan fundamentales las experiencias de distensión y relajamiento.
- c) Realizar una lectura psicomotriz sobre lo que le sucede al paciente, flexible y factible de ser modificada permanentemente a partir de la reflexión personal y del intercambio interdisciplinario (formación interdisciplinaria).
- d) Ser flexible y creativo. Ser capaz de dejarse transformar por el otro, no mostrándose ansioso sino sabiendo esperar al otro durante una silenciosa y muchas veces lenta elaboración de una respuesta.

Nos parece importante agregar algo de lo que estamos convencidas y es que el hecho de haber sido madres resulta fundamental. Si bien no ocupamos el lugar de la mamá de ese bebé, las experiencias de maternaje suponen una intensa empatía para comprender y respetar a los padres y al bebé, un ser tan diferente del adulto.

VIII) RESULTADOS

Sabemos que no es fácil realizar investigaciones científicas cuando la complejidad de los aspectos constitucionales de un sujeto en vías de formación y de las relaciones humanas se entrelazan. No tenemos datos estadísticos sobre los resultados de este tipo de abordaje.

Contamos con lo que los padres nos dicen, con la evolución del bebé dentro y fuera de sus limitaciones, con los aportes de los diferentes profesionales y técnicos que se ocupan también del bebé. Podemos señalar impresiones generales:

A nivel de los padres:

- Mejora la identificación con su hijo.

Los padres son capaces de percibir el mundo a través de su hijo, de identificarse con él. La mamá de Javier dice: *«descubrió el mundo y ahora por nada se lo quiere perder»*.

- Valoran otros modos de comunicación.

Valoran otros modos de comunicación que antes no jerarquizaban, y así son capaces de ver la lenta mejoría en lo que atañe al área discapacitada y la buena evolución de otras líneas del desarrollo que quedan liberadas. Un bebé con un diagnóstico de Trastorno Profundo del Desarrollo no especificado (1995), con una glucogenosis, era visto por sus padres, sólo en función de sus convulsiones o en la ausencia de las mismas, en el crecimiento del hígado o en su detenimiento, en su compromiso visual, etc. Cuando pudimos empezar a trabajar los aspectos más sanos del bebé la madre pudo percibir las mejorías diciendo:

- *«cosas que uno lo incentiva, él lo hace ahora»;*
- *«Pablo comprende aunque no hable, luego se comunica con gestos»;*
- *«está más tranquilo porque al tener mas logros me doy cuenta que canaliza por ahí»;*
- *«se está haciendo entender, cuando no quiere estar más en el chango, cuando no quiere más comida».*

- Se sienten continentados y esperanzados.

«Tú dijiste que él iba a agarrar objetos y eso para mí es muy importante porque yo también soy un objeto y eso quiere decir que él me va a poder abrazar» (un bebé con diagnóstico de parálisis cerebral).

- Sienten que comprenden a sus hijos.

«Con las pequeñas armitas que me diste tú, lo vemos mucho mejor, vi que se agrandó la comunicación... ahora lo vemos más acuchadito pidiendo upa y mimos» (en un bebé con diagnóstico de autismo).

A nivel del bebé:

- Respuesta rápida al abordaje.

Al inicio se observa una mejoría marcada, volviéndose el bebé más activo en la interacción. La pronta mejoría daría cuenta de que las capacidades del bebé se encontrarían enmascaradas por la depresión materna.

- Se vuelven más activos en la interacción.

El bebé es ahora un buscador y devolvedor de estímulos lo que aumenta y fortalece el apego con su madre.

- Se va creando un espacio de juego.

Se va creando un espacio de juego donde es claro que el cuerpo se ha transformado en un lugar de placer, comunicación y conocimiento.

Para finalizar diremos que el trabajo en estas etapas del desarrollo ayuda a los padres en el establecimiento del vínculo de apego con su hijo a la vez que les permite ir elaborando la aceptación del déficit. Esto disminuirá el enorme peso que sobre el desarrollo tiene la depresión materna y paterna, evitando la inhibición de otras funciones ajenas al déficit.

BIBLIOGRAFÍA:

American Psychiatric Association (1995). *DSM-IV Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*, Barcelona: Masson S.A.

Bralic, C.; Haeussler, I.; Lira M. Isabel; Montenegro, H.; Rodríguez, S. (1978). *Estimulación temprana. Importancia del ambiente para el desarrollo del niño*, UNICEF, Santiago de Chile: editorial Alfabetá.

Emde, R. (1987) Desarrollo terminable e interminable, *Revista de Psicoanálisis*; XLIV-4, Buenos Aires.

Mila, J.L; Podbielevich, J.; Ravera, C. (2000). Evaluación del perfil de desarrollo psicomotor en niños de 0-2 años, in *Cuerpo y Representación*, Montevideo: editorial Psicolibros.

Real Academia Española (1970). *Diccionario de la Lengua Española*, 19ª edición, Madrid: editorial Espasa – Calpe.

Rogers, C. (1974). *Terapia centrada en el cliente*, Bs. Aires: Paidós.

Rogers, C. (1988). *Terapia, personalidad y relaciones interpersonales*, Buenos Aires: Nueva Visión.

Stern, D. (1983) *La primera relación madre hijo*, Madrid: ediciones Morata, 3ª edición.

Stern, D. (1991) *El mundo interpersonal del infante*, Bs.As.: editorial Paidós.

RESUMEN:

En este artículo se proponen las grandes líneas que deben caracterizar la atención a los bebés que acuden a la consulta de atención temprana y que ha de entenderse por parte del psicomotrista como un abordaje psicomotriz específico. Se describe cómo es el desarrollo de estos bebés, a partir de la experiencia clínica. También se muestran las reacciones más frecuentes de los padres ante su bebé, discapacitado. Finalmente, se propone la necesidad de una formación específica por parte del psicomotricista para poder proporcionar al bebé discapacitado la escucha psicomotriz que necesita y cómo este planteamiento mejora tanto el desarrollo del bebé, como la relación que mantiene con sus padres, así como las conductas y expectativas que mantienen con respecto a su hijo.

PALABRAS CLAVE:

Estimulación, atención temprana, abordaje psicomotor, terapia psicomotriz con lactantes, intervención familiar, diagnóstico psicomotor, rol del psicomotricista, diálogo tónico-emocional.

ABSTRACT:

In this article they intend the big lines that should characterize the attention to the babies that come to the consultation of early attention and that it must understand from the psychomotor therapist like a specific psychomotor approach. It is described how the development of these babies is, starting from the clinical experience. The most frequent reactions in the parents in front their disable baby are also shown. Finally, they intends the necessity of a specific formation on the psychomotor therapist training to be able to give to the disable baby the psychomotor listening that he needs and how this position improves the baby's development so much. Also this practice improve the relationship that the baby maintains with his parents, as well as the behaviors and expectations that they maintain with regard to their son.

KEYWORDS:

Stimulation, early attention, psychomotor approach, psychomotor therapy with babies, family intervention, psychomotor diagnostic, psychomotor therapist role, tonic-emotional dialogue.

DATOS DE LAS AUTORAS:

Claudia Ravera es Maestra; Licenciada en Psicomotricidad; Psicomotricista del Servicio de Neuropediatría del Hospital de Clínicas durante 20 años, dedicando especial atención al trabajo con bebés provenientes de las diferentes policlínicas: de parálisis cerebral, epilepsia, hidrocefalia, prematurez; pacientes con HIV. Docente coordinadora de «Clínica del Bebé», dentro del Área Diagnóstico y Tratamiento, de la Licenciatura de Psicomotricidad de la Escuela Uruguaya de Tecnología Médica de la Facultad de Medicina de la Universidad de la República, realizando la práctica clínica en dos servicios hospitalarios: de Neuropediatría y de Pediatría del Hospital de niños Pereira Rossell de la ciudad de Montevideo. Socia Fundadora de la Asociación Uruguaya de Psicomotricidad y presidente en dos oportunidades, Trabaja en forma privada en dos Clínicas de Salud Mental, formando parte de equipos interdisciplinarios dedicados al diagnóstico y tratamiento en niños con trastornos profundos del desarrollo, trastornos de conducta y dificultades de aprendizaje.

Adriana González es Licenciada en Psicomotricidad. Fundadora e integrante del equipo interdisciplinario del Centro Psicopedagógico de la ciudad de Pando en el departamento de Canelones. Se ha dedicado especialmente al trabajo con pacientes con patología neurológica severa. Durante el año 2002 coordina una experiencia piloto desarrollada en el Centro Psicopedagógico Pando, un grupo terapéutico con madres de pacientes neurológicos graves. Trabajó en forma honoraria en el Servicio de Neuropediatría del Hospital de Clínicas durante dos años y en el Instituto Psicopedagógico Uruguayo con niños con autismo y psicosis durante un año. Trabaja en forma privada en el Centro Henri Wallon con niños con patología neurológica en especial lactantes. Desde hace dos años integra un grupo de estudio sobre Vínculo Temprano coordinado por el Prof. emérito Luis Prego Silva. Psicomotricista del Centro Educativo Luis Morell realizando diagnóstico, orientación y estimulación en el sector maternal, dentro del Plan de Centro de Asistencia a la Infancia y la Familia organizados por Unicef e Iname.





La unión-separación, un proceso clave en la construcción de la identidad

The union-separation, a key process in the construction of the identity

Ange Ruiz de Velasco Gálvez

Introducción

La relación que el niño establece con el entorno, basada en la unión y la separación, tiene una importancia fundamental en la conducta global de éste, ya que, es a partir de este proceso y durante el mismo, como se va a poner en contacto con las personas y los objetos y como va a conocer el espacio y lo que hay en él.

Esta relación tanto de orden afectivo, que comienza con los adultos más cercanos, como cognitivo (relación con el espacio y los objetos), es la que le va a permitir construir su identidad, construirse a sí mismo a partir del movimiento, ya que, como el desarrollo del niño va «del acto al pensamiento» (Wallon, 1978) y en las primeras edades «la acción es pensamiento y el pensamiento es acción» (Piaget, 1979), el establecimiento de la idea de unión y separación partirá de una vivencia física que se irá transformando en psiquismo.

La alternancia constante entre la unión-separación, presencia y ausencia, le hará darse cuenta de que siempre hay algo que permanece estable y algo que cambia y se transforma, tanto en la vida de relación, como en el entorno y en su propia persona.

La construcción de la unión: el diálogo tónico

La primera relación que el niño va a establecer en el mundo es la que se realiza con la madre o el maternante y se efectúa a través del tono muscular.

Wallon (1980) describió el diálogo tónico como el conjunto de intercambios mediatizados por el modo en que el niño es sostenido por el progenitor y la manera en que el bebé responde a ello. Se produce una interacción entre las posturas de ambos y el tono muscular resultante

El niño en los primeros meses de vida no puede, por la inmadurez de su sistema neuromotor, utilizar la motricidad voluntaria, pero su sistema tónico está perfectamente desarrollado tanto en el plano sensitivo como motor.

Así, manifiesta unas necesidades (hambre, sueño) por medio de la tensión muscular de su cuerpo y el llanto. La madre responde a sus reclamos alimentándole y se observa cómo poco a poco el niño se relaja. Sus manos cerradas se abren, sus brazos se dejan caer. Es el estado de distensión muscular del placer.

El diálogo tónico se basa en sensaciones táctiles (la piel) y en el contacto con el movimiento del otro (maternante), con su organización tónico-emocional. De este contacto nacerá una armonía o una disarmonía según haya sido la capacidad de percibir y de intercambiar a ese nivel tan primitivo (calidad en el contacto, seguridad, firmeza, etc.). Los primeros contactos tónicos no siempre son vivenciados de manera satisfactoria y segurizante.

Estos contactos o envolturas tienen que ver con la forma de coger al niño, de mirarle, de acariciarle, los masajes, las presiones. Hacerlo adecuadamente ofrece al niño seguridad afectiva.

El niño se transforma cuando su madre le da de comer o le atiende pero la madre también se transforma. Es una transformación recíproca del orden de lo sensorial y lo tónico-emocional. De esta manera, el niño obtiene cambios a nivel físico y emocional, pero la madre también experimentará cambios que influirán en su vida emocional y física.

Esta es una situación de fusión y dependencia que dura los tres primeros meses de vida y la calidad de esta primera relación madre-hijo marcará un estilo en las posteriores relaciones que tenga el niño con el espacio, los objetos y los demás.

El proceso de separación en el niño

A partir del 4^o-5^o mes, el niño comienza los primeros movimientos voluntarios y, con ellos, la separación de sus padres, la salida del estado de fusión y dependencia que hasta ahora le mantenía indiferenciado con el maternante.

El niño ahora va a desarrollar un proceso de transformaciones de su cuerpo, del espacio y de los objetos mediante la acción y va a establecer el apego en el contacto con sus padres, prefiriéndoles al resto de las personas.

Chokler (1994, 83), en su libro «Los organizadores del desarrollo psicomotor», señala la importancia del apego como «el conjunto de funciones de protección, sostén, acompañamiento y consuelo imprescindibles para preservar y favorecer las relaciones del niño con el medio».

El apego es el vínculo afectivo que establece el niño con las personas que interactúan de forma privilegiada con él. Se forma durante el primer año de vida y proporciona sentimientos de confianza y de seguridad, base de las posteriores conductas exploratorias.

En definitiva, sin un apego adecuado, el niño no podrá explorar el mundo y para explorarlo tendrá que establecer la distancia de sus padres (figuras de apego). En los momentos de exploración disminuyen las conductas de apego y con el aumento de las conductas de apego, disminuye la exploración. El apego se va combinando poco a poco con la distancia para construir la identidad del niño, la diferencia entre el yo y el no yo.

Esta dialéctica entre apego y distancia marcará, no sólo el proceso de las primeras transformaciones del niño, sino el de todas las relaciones posteriores con el mundo (espacios, objetos y personas), que como veremos más adelante, elaborará mediante los juegos presimbólicos y simbólicos.

La primera transformación-acción es el momento en que el niño pasa de boca arriba a boca abajo y viceversa. Esta acción le va a permitir tener conciencia del espesor de su cuerpo. A este movimiento le seguirá todo un sistema de posturas y desplazamientos (sentarse, reptar, gatear, ponerse de pie) que desembocará en la marcha.

Para que este proceso se lleve a cabo de forma adecuada, es importante que el niño lo realice de forma autónoma, contando con el adulto como compañero, pero nunca como interventor.

La doctora Emmi Pikler (1985), señala las siguientes diferencias en las primeras fases del desarrollo según la intervención o no intervención del adulto en el proceso del niño:

CUADRO I. DIFERENCIAS EN LAS PRIMERAS FASES DEL DESARROLLO SEGÚN LA INTERVENCIÓN / NO INTERVENCIÓN DEL ADULTO.

NATURALEZA DE LA ACTIVIDAD	INTERVENCIÓN	NO INTERVENCIÓN
El ejercicio de uno mismo y la adquisición de esquemas de acción cada vez más diferenciados.	El adulto se implica personalmente en la actividad del niño. Problemas: <ul style="list-style-type: none"> • Sustituye el deseo del niño por el suyo. • La iniciativa del adulto no coincide necesariamente con las capacidades actuales del niño. • Las actividades se desarrollan en determinados momentos 	Las acciones (el ejercicio de sus posibilidades) se desarrollan por iniciativa del niño. Interés: <ul style="list-style-type: none"> • Los gestos se ejecutan sin crispación, con una buena coordinación muscular y a partir de posturas adecuadas • Se integran en la acción general del niño.
La postura boca abajo como base de los movimientos y desplazamientos.	La intervención del adulto se manifiesta a través de dos tendencias: <ul style="list-style-type: none"> • Ponerle antes de tiempo, cuando el niño es incapaz de mantener la cabeza levantada y por tanto, de desarrollar una actividad construida. • Quitarle antes de tiempo para ejercer lo antes posible la capacidad de sentarse y de ponerse en pie. 	Acostarse boca abajo es una postura que interviene de forma natural cuando el niño es capaz de darse la vuelta. Se trata de un periodo largo (6 meses-1 año) que permite el desarrollo: <ul style="list-style-type: none"> • De las capacidades que implican las posturas de : sentado, de rodillas, en pie. • De las capacidades de autonomía, de hacerse cargo de uno mismo. • La exploración del espacio próximo.
Las posturas que tienden a favorecer el conocimiento del mundo exterior.	Se adoptan por iniciativa del adulto, que tiende a imponerlas precozmente. Si el niño no domina la postura (reacciones de abandono o de defensa) la situación se vuelve negativa tanto en las manipulaciones como en el conocimiento activo del entorno.	Se sigue el ritmo del niño. La duración, la cantidad y la calidad de las manipulaciones o de las actividades no dependen de la naturaleza de la postura. Para ser "operativo" (conocimiento activo, manipulaciones) se requiere una postura equilibrada. Pero el niño es el único que puede encontrar su propio equilibrio.
Desplazamientos	Las posturas que se imponen demasiado pronto o se prolongan en exceso frenan el desarrollo de las capacidades de desplazamiento autónomo y, por tanto, de exploración activa	A partir de los 3-4 meses los niños ya son capaces de desplazarse y por lo tanto de experimentar su propia persona y el mundo que los rodea.
Relaciones adulto-niño	El adulto considera su intervención como una respuesta a la demanda del niño. En realidad, el placer que expresa el niño se relaciona con la presencia del adulto mucho más que con la actividad y su realización.	Los niños que están acostumbrados a no recibir la ayuda del adulto no suelen pedirla. Las relaciones privilegiadas adulto-niño se establecen a pesar de todo, aunque no se expresen en el mismo momento. El placer del niño se manifiesta a través de la actividad y se expresa a través de éxito. El adulto comparte la alegría del niño.

La importancia de la referencia del apego para la exploración del objeto

Simultáneamente a las acciones-transformaciones del cuerpo, ocurre la transformación del niño con el objeto.

El niño está boca abajo y realiza grandes esfuerzos para coger el objeto y llevárselo a la boca. Llevarse el objeto a la boca, morderlo, moverlo, es intentar transformarlo.

En esta acción hay una dimensión cognitiva, ya que mientras muerde el objeto, intenta conocerlo: si es blando o duro.

En el movimiento de coger el objeto, todo el cuerpo va a implicarse porque todo el cuerpo está en tensión, desde las manos hasta los pies.

Es fundamental que el niño llegue a actuar hasta el máximo de su propia tensión para coger el objeto, llevárselo a la boca, distenderse y actuar sobre el objeto a través de la boca para conocerlo. De ahí la importancia de no acercárselo o dárselo directamente. Cuando realiza todo este proceso, el objeto ha sido transformado y entonces lo abandona.

Esta transformación a nivel tónico, a nivel sensorial, a nivel emocional, ese cambio de estado favorece la memorización de un esquema de acciones. Es el proceso que se inicia desde la puesta en tensión de todo el cuerpo para alcanzar el objeto, llevárselo a la boca, transformarlo con la boca y dejarlo.

A este proceso fundamentalmente físico de las primeras exploraciones y los primeros contactos con los objetos, le seguirá una relación con estos en la que la figura de apego va a jugar un papel muy importante.

De los objetos parten todos los procesos de aprendizaje, pero para que se produzcan también tiene que haber una figura de apego que esté en su universo afectivo.

No puede construir los significados de los objetos si no hay un vínculo afectivo.

Si el adulto no se interesa por el objeto, el niño tampoco se interesa por ese objeto.

Esto es así porque el niño quiere los objetos que desde sus figuras de apego se señalan como significados y se centrará en los objetos que tengan para él significados afectivos y familiares. Serán afectivamente interesantes esos objetos que el adulto invista de interés y afecto.

Por eso, el niño no querrá los objetos vacíos de significado, sino aquellos que lleven incorporada una idea. No querrá sólo manipularlos, sino aprender a través de ellos una filosofía de vida, su cultura, un modo de conquistar el mundo y de comprenderlo.

Los objetos también le servirán para llamar la atención del adulto para comunicarse con él.

La seguridad de la unión como forma imprescindible de conseguir la separación

Se ha visto cómo es conveniente la no intervención del adulto en los aspectos citados por Pikler (1985), pero hay que señalar que en las primeras acciones que el niño va a realizar, es importante la mirada del adulto, el placer que se desprende de esa mirada que observa al niño realizar las transformaciones, porque de ese placer va a depender la repetición de los movimientos por parte del niño.

La condición para que el niño sea un ser de acción no es sólo que el entorno sea favorable, también tiene que ser transformable, como ya lo ha sido en el diálogo tónico, punto de partida imprescindible de todo el proceso.

El bebé va a repetir su acción porque se da cuenta de que agrada a su padre y a su madre, se siente eficaz porque provoca una respuesta en sus padres. Los transforma.

Los padres asisten con agrado a los progresos de su hijo y en esos momentos el bebé vive una omnipotencia de su acción como si pensara: «lo que hago está bien porque les hago gracia a mis padres, porque mis padres me gratifican».

Esto es el principio de la seguridad en uno mismo. La aceptación, la escucha del otro. Un niño mirado con placer es un niño seguro que no tendrá miedo de hacer las cosas aunque no las haga bien y nunca dirá: «yo no sé hacerlo, házmelo tú», frecuente comentario entre los niños pequeños.

Esta aceptación debe extenderse a otros adultos cercanos al niño y quizá pueda ser una reflexión para los educadores que tienden a solicitar de sus pequeños alumnos un modo de hacer dirigido más hacia lo que «está bien» en cuanto a ejecuciones mecánicas o producciones en las diferentes formas de representar, que a una verdadera expresión del mundo interior del niño, en pleno proceso de maduración y adquisiciones variadas.

Cuando el niño se da cuenta de que el otro ha cambiado, le ha mirado, ha verbalizado la propia actuación del niño («ya veo que has saltado»), se ha transformado, finaliza la acción porque tiene la prueba del éxito, de la eficacia de la acción, de que él es eficaz.

Pero, si nadie observa las acciones del niño, éste no se podrá transformar.

En las transformaciones siempre hay algo que cambia y algo que permanece estable. Lo que no cambia es lo que produce el sentimiento de continuidad en sí mismo. Este sentimiento está en la base de la continuidad de la persona.

Cambia la forma pero permanece el fondo estable y afectivo que es la madre, el tono, las sensaciones, las emociones y el afecto. Para transformar el exterior a través de la acción tiene que existir ese interior afectivo sólido y seguro.

El cuerpo cambia en el movimiento (posturas, desplazamientos) pero siempre es el mismo cuerpo.

Ninguna transformación puede hacerse si no hay algo estable (apego) y algo mutable (distancia, identidad).

Acción y pensamiento en el periodo sensoriomotor

El niño que empieza a actuar y transformarse se sitúa en el periodo sensoriomotor (0-2 años) descrito por Piaget (1969) como el momento en el que el niño se demuestra como un ser de acción y en el que «el pensamiento es acción y la acción es pensamiento».

En puntos anteriores se ha tratado de exponer que el desarrollo del movimiento es la primera manifestación del ser que se afirma como sujeto. Pero además de esa dimensión afectiva, el componente cognitivo de la acción en el niño pequeño se hace patente en afirmaciones hechas por Aucouturier (1997, 1-6) como que «el movimiento es el nacimiento del pensamiento consciente expresado en el acto», o que «actuar y trans-

formar es formar el pensamiento», que «el pensamiento del niño se elabora al compás de la acción, en una dialéctica permanente», que «el niño a través de la acción forma su pensamiento», que «el pensamiento del niño nace a partir del cuerpo que actúa». Que «en el periodo preverbal el niño actúa intensamente y esto le permite formar su pensamiento» o que «durante el periodo sensoriomotor (0-2 años) el pensamiento del niño es corpóreo».

Piaget (1969) también habló de este periodo como un camino de preparación para pasar de la acción real a una acción o a un movimiento del pensamiento. Cuando el niño adquiere la función simbólica (en torno a los 2 años), comienza a hacer el paso de actuar para pensar a pensar sin actuar.

Porque pensar es un movimiento del pensamiento, pensar es una acción que no es actuada y todas las representaciones del niño (lenguaje, dibujo, construcciones, juego simbólico, etc.) son símbolos de la acción que nacen de la acción y de los procesos de transformación anteriores a la capacidad de manejar símbolos.

Aucouturier (1999) señala la técnica psicomotriz como una ayuda al niño para hacer el recorrido, el paso de una manera armónica, desde actuar y transformar el mundo hasta actuar y transformar el mundo en el pensamiento sin actuar, es decir, tener una continuidad de pensamiento sin actuar, porque pensar es esto.

Los juegos presimbólicos: expresión de la idea de unión y separación

Hacia el octavo o noveno mes el apego del niño hacia sus padres se vuelve más complejo y se llena de sentimientos y significados. Spitz (1979) describe este momento con el término «extrañamiento» o «miedo al extraño», ya que los niños reaccionan ante personas desconocidas refugiándose en los brazos de sus padres, afirmándoles como los seres que reconocen como «suyos».

Es la confianza y la seguridad que proporciona un buen apego la que permite que el niño se pueda separar de sus padres para salir a explorar el mundo.

La exploración del entorno se hace intensa entre los 10 y los 15 meses, periodo que coincide también con la adquisición y afianzamiento de la marcha. Esta posibilidad de desplazamiento, recién adquirida, les abre nuevas perspectivas que aprovechan merodeando libremente, «practicando» y vagabundeando por el mundo con la actitud del que por primera vez tiene la oportunidad de ser libre, eso sí, bajo la atenta mirada de sus padres.

Progresivamente, los bebés descubren que mamá o papá no se han ido cuando están fuera del alcance de su vista, y son capaces de buscarlos, de la misma manera que son capaces de buscar un objeto que desaparece de su campo visual (permanencia de objeto).

Para el niño pequeño que no ha adquirido todavía la noción de permanencia, la ausencia de sus padres es su inexistencia, no pueden hacer una representación mental de estos. La angustia provocada por su ausencia sólo puede ser superada por el símbolo de su presencia, por eso, si se observan los juegos del niño a partir de este periodo (8-9 meses), se puede adivinar detrás de ellos una elaboración de la unión y la separación.

La teoría acerca del mecanismo psicológico del jugar fue descrita por Freud (1981) cuando interpretó el juego de un niño de 2 años. El pequeño hacía aparecer y desaparecer un carrito de hilo, tratando así de dominar las angustias frente a la aparición-desaparición de su madre. Durante el juego, él podía a voluntad atraer a su madre (simbolizada por el carrito) hacia sí y al mismo tiempo podía echarla, sin peligro de perderla, puesto que el carrito volvía cuando él lo deseaba. El juego del carrito de Freud (1981) es la base de todos los juegos del niño (unión-separación, presencia-ausencia).

Los juegos presimbólicos están presentes en la actividad del niño pequeño como forma de elaborar su pensamiento y sus afectividad y como vía para desarrollar la capacidad cognitiva y emocional de enfrentarse a la ausencia de sus padres. El adulto, por tanto, debe favorecer que se produzcan, proporcionando al niño un espacio, objetos y tiempo para estos juegos.

A través de la manera en la que el niño desarrolla estos juegos, se pueden detectar si las relaciones de apego con los padres está bien establecidas o si existen relaciones de dependencia (exceso de apego) o abandono (déficit en el apego).

Así, por ejemplo, el niño que no puede perder (destruir una torre de cojines) es porque no tiene nada estable dentro. No tiene la seguridad del apego que le permite destruir, cambiar, transformar, separarse, etc. Sin la seguridad del apego no se pueden hacer juegos presimbólicos que impliquen pérdida.

Como ya se comentó anteriormente, sin un apego adecuado, el niño no podrá explorar el mundo y para explorarlo tendrá que establecer la distancia de sus padres (figuras de apego), porque sólo así puede construir su identidad.

Separarse significa crecer y crecer es también aceptar la pérdida de la seguridad e ir hacia lo desconocido, aceptar la ausencia de la madre saliendo progresivamente de la simbiosis tónico-afectiva al establecimiento de una cierta distancia entre yo y los demás.

Todas las experiencias de separación y la calidad y cuidado con que se realicen, van a servir para facilitar, favorecer y ayudar a las separaciones que se van produciendo a lo largo de la vida. La ausencia se vuelve placer cuando es abandono confiado, porque lejos de la vigilancia de los padres se pueden hacer cosas que su presencia inhibe.

Además del punto de vista de lo afectivo, si no hay ausencias el niño no puede crearse representaciones mentales, del orden de lo cognitivo.

En los procesos intelectuales la transformación, el cambio es esencial así como el acceso a la permanencia del objeto. (Dividir y unir, procesos de reversibilidad, nociones de conservación, etc.).

La tabla siguiente presenta las acciones-juegos que el niño pequeño realiza, su relación con la unión separación, presencia-ausencia y el nombre con el que comúnmente se les conoce:

CUADRO II. ACCIONES-JUEGOS EN RELACION CON LA UNION / SEPARACIÓN.

UNION/PRESENCIA	SEPARACIÓN/AUSENCIA	JUEGOS
Agrupar	Dispersar	Objetos diversos
Entrar	Salir	Casas grandes
Cerrar	Abrir	Cajas
Llenar	Vaciar	Recipientes (agua, arena).
Ser cogido	Escaparse	Pilla-pilla
Ser encontrado	Esconderse	Escondite
Aparecer	Desaparecer	Cucú-tras
Meter	Sacar	Muñecas rusas y juegos similares.

La sala de Psicomotricidad: un espacio para vivir la unión-separación

La sala de Psicomotricidad es un lugar privilegiado para facilitar la aparición de diferentes juegos: tónico-emocionales, sensoriomotores, presimbólicos, etc., en los que, de una manera u otra, se observan constantes comportamientos relacionados con la idea de unión-separación, apego-distancia, ausencia-presencia.

Desde la adquisición de la marcha hasta la progresiva elaboración de la función simbólica (1 año-2,5/3 años) el niño está en el momento de la estructuración y organización del yo corporal que necesita para su formación del desarrollo de la pulsión motriz y de la sensorialidad.

J. Rota (1997) señala los siguientes objetivos, ligados a la etapa presimbólica:

- 1.- La pulsión motriz, base de la motricidad intencionada y voluntaria.
 - 1.1. La vivencia de la pulsión de placer, a través del movimiento.
 - 1.2. La reapropiación del movimiento global. El movimiento invadido por la emoción, la frustración (espera), el júbilo, el disfrute.
 - 1.3. La vivencia de rupturas tónicas, para la movilidad de las emociones.
- 2.- La sensoriomotricidad, plataforma para acceder a lo simbólico.
 - 2.1. La adquisición progresiva de las competencias motrices.
 - 2.2. La seguridad y la emoción, que acompañan las producciones motrices.
 - 2.3. La intencionalidad y voluntariedad en los movimientos a partir del conocimiento de las propias posibilidades y también de las limitaciones.
 - 2.4. La investigación y experimentación continuada de nuevas posibilidades motrices.
 - 2.5. La apertura a la comunicación con el otro, a partir del «placer sensorio-motor».

La vivencia de la pulsión motriz y de la sensoriomotricidad del niño le permite realizar actividades que oscilarán entre momentos de apertura al mundo (exploración, distancia, identidad): saltos, caídas, giros y momentos de regresión y búsqueda de la seguridad (apego): tumbarse, replegarse, ocultarse, etc.

En cuanto a los juegos presimbólicos, los niños en la sala de psicomotricidad tienden a elaborar en torno a la casa (construida por ellos mismos o por el/la psicomotricista) la unión y la separación.

Muniáin y otros (2000), en su artículo «La casa», hacen un análisis sobre el sentido que tiene para el niño el juego de la casa y su relación con la unión-separación, apego-distancia, fusión-identidad.

En el primer cuadro, se distingue entre los niños que usan el espacio-casa habitualmente y hacen vida en ella y los niños que nunca juegan en torno a ella. En el segundo cuadro, la diferencia se establece entre el juego de los niños que no salen del espacio casa y el de los niños que salen de ella sin dificultad.

CUADRO III. VIVIR / NO VIVIR EN CASA

VIVIR EN CASA	NO VIVIR EN CASA
Es ámbito de fusión.	Incapacidad de fusionarse.
Es tener vida afectiva.	No tener vida afectiva.
Disponer de vivencias de fusión.	No tener vivencias de fusión.
Poder perder límites.	No poder salir de sí mismo.
Tener vínculos afectivos sólidos.	Carencia de vínculos. Vivencia de soledad forzada.
Poder confiar en el otro.	Desconfianza
Disfrutar del contacto corporal.	Rechazo del contacto corporal.
Confiar para depender del otro en momentos determinados.	Incapacidad para depender temporalmente o en algún aspecto.
Realizar identificaciones claras y adecuadas.	Identificaciones frágiles o inadecuadas.
Tener placer y seguridad.	Sufrimiento, inseguridad y temores.
Deseo de fusión	Fantasmas de pérdida, de carencia de fragmentación.

CUADRO IV. SALIR / NO SALIR DE CASA.

SALIR DE CASA	NO SALIR DE CASA
Es expresión de identidad.	Déficit de identidad.
Es vivencia de poder y libertad.	Prolongar la fusión más allá de su límite natural.
Luchar y crecer.	Ceder siempre y no crecer.
Capacidad de escaparse.	Es fragilidad y prisión.
Posibilidad de recibir en casa sin sentirse invadido (dejar pasar).	Aislarse en casa por temor. Miedo a perderse, a ser invadido si recibe a otro.
Posibilidad de aplazar el deseo (capacidad de espera).	No aplazar el deseo.
Posibilidad de superar la frustración	No tolerar la frustración.
Posibilidad de aceptar las normas.	Imposibilidad para aceptar las normas necesarias.
Es camino hacia la autonomía.	Ser dependiente.
Vía hacia la presencia interior.	Ser ausente de sí mismo.
Capacidad de dirigir la vida.	No tener fuerza para afrontar las exigencias del crecimiento.
Capacidad de vivir el placer.	Produce sufrimiento.
Sentirse seguro.	Inseguridad.

Favorecer los juegos presimbólicos en el aula

Además de todo el contenido presimbólico que se descubre en la sala de Psicomotricidad, el aula de Infantil es el lugar adecuado para seguir jugando, estableciendo así una continuidad que le da la coherencia al planteamiento de los dos espacios: sala y aula.

Balaban (2000) propone favorecer una serie de juegos que aluden al tema objeto de este estudio y que le sirven al niño para elaborar la separación de sus padres en el decisivo momento de la incorporación a la escuela por primera vez.

- **«Cucú-tras»:** Es un juego de toda la vida del que los niños empiezan a participar desde los 7 meses. Permite experimentar lo que es permanencia de las cosas y de las personas. Primero estás aquí, ahora ya no estás, y ahora estás aquí otra vez. Es una manera de aprender que las cosas y las personas existen aunque no las veamos. «Cucú-tras» es un ensayo y una recapitulación de la experiencia de la separación.
- **Actividades de cocina:** Vinculan a los niños pequeños al hogar. Cocinar con los niños es el modo natural de reunir la casa y la escuela mientras se crean, a la vez, oportunidades para la acción y la investigación. A través de las actividades de cocina, juegan con la idea de dividir y juntar.
- **Juegos de esconder y buscar** y encontrar objetos en la arena y el agua. Es un modo de practicar el «ser dejado» y «volverse a reunir». Este tipo de juegos dan al niño el control sobre el proceso de marcharse y regresar.
- **Fotografías de los padres:** Poner una foto de los padres en la pared de la clase, ayuda a evocar la presencia en la ausencia.
- **Cuentos tradicionales:** A menudo tratan de forma simbólica la idea de la separación-salida al mundo-hacerse mayor-vuelta a casa. (Hansel y Gretel, Blancanieves, Caperucita Roja).
- **Juegos de roles:** el bebé, el padre, la madre. Cada niño adopta el papel que necesita en cada momento.
- **Juegos dramáticos:** Hacer un viaje, una mudanza, preparar las maletas, subirse a un tren o a un avión... Quien escuche y observe esta actividad, puede que descubra qué medios emplean los niños para afrontar sus sentimientos.
- **Pequeñas experiencias de separación:** Mandar al niño fuera del aula para hacer algún recado (al aula vecina, a la cocina, etc.). Una vez más la elaboración de la unión y la separación.

Para finalizar, una reflexión de Bowlby (1973), en la que dice que «la confianza en uno mismo, en todo su sentido, se basa en la certeza de que no están solos, sino que hay alguien detrás de ellos, que hay personas que vendrán en su ayuda cuando surjan las dificultades. Lo que distingue a la persona que verdaderamente confía en sí misma es su capacidad de apoyarse confiadamente en los demás cuando la ocasión lo requiere, y en saber en quién se puede confiar».

BIBLIOGRAFÍA:

- AUCOUTURIER, B. (1997). *La acción como transformación*. Dossier XIV seminario de práctica psicomotriz. Universidad de Barcelona.
- AUCOUTURIER, B. (1999). *Actuar, jugar y pensar*. Jornadas de práctica psicomotriz educativa. Madrid: EULS-CEFOPP.
- BALABAN, N. (2000). *Niños apegados, niños independientes. Orientaciones para la escuela y la familia*. Madrid: Narcea.
- BOWLBY, J. (1973). *Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida*. Madrid: Morata.
- CHOKLER, M. (1994). *Los organizadores del desarrollo psicomotor*. Buenos Aires: Cinco.
- FREUD, S. (1981). *Más allá del principio del placer. Obras completas Vol II*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- MUNIAIN, SERRABONA, BENITEZ, CABANES y GARCIA. (2000). *La casa. Psicomotricidad. Revista de estudios y experiencias. Volumen III Nº 66*. Pags. 24-39.
- PIAGET, J. (1969). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Seix Barral.
- PIKLER, E. (1985). *Moverse en libertad*. Madrid: Narcea.
- ROTA, J. (1997). *La práctica psicomotriz: una forma de intervención terapéutica. Aproximación informativa. Objetivos de la práctica psicomotriz* Master en mediación terapéutica corporal. Psicomotricidad terapéutica. Barcelona
- SPITZ. (1979). *El primer año de la vida del niño*. Madrid: Aguilar.
- WALLON (1980). *Psicología del niño*. Madrid: Pablo del Río.
- WALLON (1978). *Del acto al pensamiento*. Buenos Aires: Psiqué.

RESUMEN:

Diferentes estudios de autores como Aucouturier, Bowlby, Chokler, Freud, Lapierre, Pikler, etc., demuestran la importancia de elaborar de forma adecuada la unión y la separación, apego y distancia, presencia y ausencia entre los padres y el niño para que éste pueda acceder al conocimiento del mundo (espacios, objetos, personas), a relacionarse con él y a conseguir la identidad a través de las transformaciones realizadas mediante todo un repertorio de movimientos-acciones y juegos que el adulto debe favorecer.

El presente artículo hace un recorrido por este proceso y ofrece pautas de actuación sobre la manera más adecuada de proceder por parte del adulto-padre-educador.

PALABRAS CLAVE:

Apego, distancia, identidad, desarrollo psicomotor, acción, transformación, sensorio-motricidad, juego presimbólico.

ABSTRACT:

Different studies from authors like Aucouturier, Bowlby, Chokler, Freud, Lapierre, Pikler, etc., they come to demonstrate the importance of elaborating in an appro-

priate way the union and the separation, attachment and distance, presence and absence, between the parents and the child so that he can consent to the knowledge of the world (spaces, objects, people), to be related with it and to get the identity through the transformations carried out by means of an entire repertoire of movement-actions and games that the adult should favour.

This article makes a journey for this process and it presents performance rules on the most appropriate way of proceeding on the part of the adult-father-educator.

KEYWORDS:

Attachment, distance, identity, psychomotor development, action, transformation, sensorial motility, pre-symbolic game.

DATOS DE LA AUTORA:

Ange Ruiz de Velasco Gálvez es Licenciada en Pedagogía, Psicomotricista, Profesora de «Psicomotricidad, Desarrollo Psicomotor y Dramatización» en el Centro Superior de Estudios Universitarios La Salle. UAM. Madrid. Trabaja fundamentalmente el campo de la Educación Infantil, en temas relacionados con las Escuelas Infantiles de Reggio Emilia, el desarrollo psicomotor, el juego simbólico y la dramatización, y ha publicado artículos sobre estos temas.



Acerca de la ansiedad de separación: un abordaje madre-hijo en la sala de psicomotricidad

About the separation anxiety: a mother-son approach in the psychomotor therapy room

María Isabel Bartesaghi

El presente trabajo sobre el abordaje psicomotor del vínculo madre-hijo se inscribe dentro de una experiencia realizada durante estos tres últimos años en el Centro Terapéutico Interdisciplinario ANDARES de la Ciudad de San José.

El mismo versa sobre el abordaje psicomotor terapéutico de niños que consultaron por retraso psicomotor, pero que el síntoma principal es la dificultad para separarse de sus madres. En este caso analizaremos, a modo de ejemplo de esta problemática, la historia clínica de dos niños.

Primera viñeta clínica

Mariana es una niña de seis años, que llega a la consulta, literalmente «colgada» de su madre, quién a su vez es acompañada por su esposo, padre de la niña.

Fue derivada a psicomotricidad por la Psiquiatra Infantil. El pase informa que presenta ansiedad de separación, retardo del desarrollo y labilidad atencional.

Rosario (mamá de Mariana) se muestra sumamente angustiada y agobiada por la problemática de su hija. Homero, el papá de Mariana, durante toda la entrevista permaneció callado. Rosario expresa que el embarazo de Mariana, fue una sorpresa, que no intentaron abortar, a pesar de que ella tenía 37 años y «*ya no pensábamos tener más hijos*».

La madre relata que durante el parto, Mariana «se enfrió». Esto hizo que ella la sobreprotegiera. El cuidado y atención de la niña, durante las horas de trabajo de sus padres, fue realizado por el abuelo paterno hasta los 3 años y 1/2, fecha en que éste falleció. Este hecho genera en la madre de Mariana una depresión que se ha vuelto crónica.

A partir de ese momento los padres y sus hermanos se coordinan para cuidar y atender a Mariana.

Sobre el amamantamiento la madre relata que se dio hasta los tres años y medio. Nos dice: «*mientras que yo estaba en casa, vivía colgada del pecho a toda hora*»;

«la teta era como magia»; «llegaba del trabajo, no podía ir al baño, ni sacarme el uniforme, que ella ya estaba colgada». «todos estos años he sido más mamá que mujer». «Cuando mi padre se enfermó y murió, ya no hubo más teta para Mariana».

Mariana y su madre no lograron regularizar los ritmos, a la vez Mariana siempre presentó trastornos del sueño, frente a los cuales sus padres trataron de resolverlo mediante el colecho de Mariana con ellos.

Aparece muy comprometido el desarrollo de las praxias. Ha habido dificultades para ejercitarse en las mismas, tanto por la negativa de Mariana, como por sobreprotección de sus padres.

Se observan baja tolerancia a las frustraciones, rabietas, trastornos del lenguaje a polo expresivo y comprensivo, intensa ansiedad de separación, rechazo escolar, trastornos perceptivos-motrices, trastornos en los hábitos de la alimentación, ausencia de cuidado corporal.

Mariana se nos presenta con una postura corporal cerrada y rígida oficiando de caparazón tónica defensiva. Su rostro se observa contraído. Su gestualidad y mímicas son escasas. Sus ojos aparecen con rigidez de la musculatura ocular. Su mirada vivaz se dirige hacia su madre y es evitativa de los técnicos.

Segunda viñeta clínica

Federico de 5 años y su madre María, concurren siempre con gran anticipación a la hora fijada de consulta. Durante ese tiempo, en la sala de espera, observamos a María quieta, rígida, aislada, callada. Federico sentado a su lado. En ningún momento se observa que se comuniquen entre ellos ni con las restantes personas de la sala.

Un comportamiento muy diferente se observa entre ambos durante las entrevistas del proceso de diagnóstico psicomotriz, donde se observa a Federico tratando de colgarse fuertemente del cuello de su madre, en tanto que ésta reiteradamente tiende a desprenderse de él sin lograrlo. El motivo de la derivación explícita es un importante retraso psicomotor. Su madre nos habla de su motivo de consulta. Expresa que Federico está «pegoteado a ella»

Relata que «el pegoteo» fue desde pequeño. Hasta un año de edad (según su madre) Federico fue totalmente normal, podía relacionarse con todos sus allegados. A partir de entonces (la madre no sabe qué pasó), Federico comenzó a rechazar a todos los demás, inclusive a su padre y hermanos, excepto a ella. Desde entonces nunca más lo pudo dejar al cuidado de otra persona. Si no la ve a ella, llora desconsoladamente.

Federico presenta dificultades en el lenguaje. Según la madre sólo pronuncia algunas palabras con dificultades. «Solamente lo entiendo yo».

Su desarrollo psicomotor fue tardío. La marcha independiente la adquirió a los 18 meses. Actualmente todavía tropieza y se cae.

En cuanto al desarrollo de las praxias aún no tiene integradas las praxias del vestir y del comer. No anda en bicicleta.

Actualmente en Federico persiste una enuresis primaria y miedos bizarros.

La madre relata que es agresivo. En la escuela grita todo el tiempo, no se contacta con nadie. Federico busca contactos corporales exagerados como son los mordiscos, pellizcos, quedarse «prendido» del otro o tirándose encima del que está cerca.

Análisis y reflexiones en torno a las viñetas expuestas

En ambos casos nos enfrentamos a una relación de dependencia patológica entre madre-hijo. Es así, que para que estos niños pudieran revertir el síntoma, el equipo debió ir a la búsqueda de la etiología de estos síntomas y de las propuestas a realizar.

En ambos casos la primera pregunta que se hizo el equipo fue qué abordaje era más pertinente, si una psicoterapia de corte psicoanalítico, o un tratamiento dentro de un encuadre de terapia psicomotriz familiar.

Si bien no descartábamos una psicoterapia, pensamos que en primer término el trabajo a realizar debía transitar por un abordaje corporal, donde a través del cuerpo la persona puede decir de su fantasmática corporal.

Es así que pensamos que teníamos que volcarnos a construir un cuerpo, separado de su madre, apuntando a la consolidación del yo corporal. Estas son operaciones solidarias para llegar a un «yo corporal» construido cuando el niño se identifica con una imagen de sí que lo representa.

Reflexionábamos que desde el psicoanalista, el abordaje parte de la palabra y la escucha para timonear desde allí la construcción del cuerpo. En cambio, el psicomotricista ofrece un cuerpo, en un espacio privilegiado como es la sala de psicomotricidad, donde el niño y su madre puedan hacer, hablar haciendo, redescubrir una nueva forma de comunicación donde el psicomotricista va haciendo de tercero para facilitar el proceso de separación-individuación.

Al decir de Bergès «El papel de la terapia psicomotriz es el de instalar al cuerpo en el lugar donde el niño pueda decir «yo»».

Nuestra primera reflexión fue si nó estaríamos reforzando el síntoma al abordar en sala de psicomotricidad conjuntamente a madre-hijo. Nos cuestionábamos si ambas mamás estarían dispuestas a «desprenderse», a armar-rearmar un nuevo modo significativo de vínculo con sus hijos.

Como respaldo nos encontramos con los aportes de investigaciones realizados por la Psm. Ana Cerutti y la Ps. Mercedes Pérez, quienes plantean que la «Terapia Psicomotriz Familiar se inscribe como otra alternativa de intervención de grupos familiares o subsistemas familiares. Este tipo de intervención «provee» a los padres y al niño de un espacio de encuentro sostenido y mediatizado por el técnico que los habilitaría a la búsqueda, descubrimientos y aprendizajes de nuevos canales de comunicación, favoreciendo entre otras cosas, al contacto corporal placentero, la decodificación y significación-resignificación de mensajes no verbales, instaurando-restaurando las bases de la comunicación y el juego».

El equipo consideró que las estrategias terapéuticas deberían inscribirse dentro de todo un dispositivo institucional.

Es así, que encuadramos dicho abordaje dentro de un trabajo clínico del grupo interdisciplinario, el que se encargaría de un seguimiento periódico de encuentros con ambos padres. El objetivo de estos encuentros sería reubicar el lugar de la

madre y despertar conciencia en el caso del padre. Son ellos los que deberán responsabilizarse de encontrar el lugar de papás, como un tercero que viene a rearmar el vínculo. El objetivo es ofrecerle un espacio de escucha, como un lugar posible donde inscribir una historia del cuerpo, conductas, evolución de las praxias, del aprendizaje. Es a la vez un espacio que les permite elaborar las pérdidas que implican el nacer a un nuevo tipo de vínculo. Este espacio permite fundamentalmente otorgarle al padre la posibilidad de descubrir la necesidad de ser presencia y protagonista de la separación entre la madre y su hijo, ya sea como significante, ya sea como objeto, ya que ocupa un lugar central en el proceso de ordenamiento de una estructura libidinal.

A su vez se planteó un seguimiento a estas madres por parte del psiquiatra de adultos de nuestra Institución dado que ambas madres presentaban elementos de depresión que se podrían profundizar al tener que enfrentarse a un nuevo modo de vincularse con sus hijos, lo que les implicaba pérdida de una «parte de su cuerpo».

Lo común de estas derivaciones es que presentaban un retardo en el desarrollo psicomotor, trastornos del sueño, rabietas. A la vez observamos que en tanto los papás se mantenían en una nebulosa, las mamás se mostraban ambivalentes en el trato con sus hijos.

El síntoma psicomotor, al ser producto y expresión de un desajuste entre estructura, función y funcionamiento (Jean Bergès), comenzó a desbloquearse en la medida en que se produjo un encuentro con un tercero.

Es así, que se comenzó con el abordaje en sala de psicomotricidad de estos niños y sus madres.

Si bien cada grupo de estos sub-sistemas de familia-madre-hijo tuvieron un perfil propio durante el abordaje, podemos rescatar aspectos comunes en el proceso de tratamiento.

El psicomotricista crea un espacio de contención de la díada. En una primera etapa sus intervenciones son a través de la mirada, las palabras, sus movimientos, que le van dando un lugar distinto a cada uno de los integrantes de la díada. Así el niño va encontrando una nueva forma de vincularse con su madre y su madre con su hijo.

Poco a poco ese cuerpo «pegoteado», prolongado a través del cuerpo de la madre, va generando un espacio transicional. Su cuerpo se va tornando diferente del de su madre.

A través de este espacio transicional, el niño va armando-rearmando su cuerpo, ya no es él prolongación de su madre. El es diferente de su mamá; con la intervención del psicomotricista comienza a discriminarse. La imagen en espejo, ya no necesita devolvérsela «pegado a mamá». Las imágenes se separan. Así surgen en escena tres personas: él, su mamá y el técnico.

En este proceso del niño, correlativamente la mamá también va haciendo su proceso; ya su hijo no la usa como prolongación. Puede pensar y mirar a su hijo diferente, ya no es una «carga», es un hijo deseante que admite la presencia de un tercero.

Se inaugura así una etapa de deseo en que el niño puede mirar y ser mirado, escuchar, jugar y hablar.

Poco a poco se introduce el objeto intermediario entre el psicomotricista y el niño. Podemos ahora jugar los tres. En un principio son las pelotas, luego los giros, balanceos, arrastres, a través de los cuales cada vez más la mamá permite la introducción del psicomotricista.

Es a través del placer sensorio-motor que conducimos al niño hacia una apertura tónica, hacia una dinámica de disfrutar el placer y de deseo de separarse. Esto le permite abrirse al mundo externo, le genera y autoriza la separación de su madre.

Esto se produce a través del placer de la acción, del juego, del lenguaje que lo abrirá al placer de la actividad cognitiva y lógica (estos niños posteriormente a este proceso pudieron acceder a la integración escolar y a sala de psicopedagogía que brinda nuestro Centro).

Entre las técnicas usadas para lograr un reaseguramiento profundo frente a la angustia de pérdida (el cuerpo de estas mamás eran prolongación de su propio cuerpo) arribamos a un juego que consistió en el placer de aparición y de desaparición al jugar primero con la mamá y después con el psicomotricista, a esconderse y a descubrirse, a ir y venir, a tomar y soltar.

Por otro lado descubrieron el placer de destrucción, a través de juegos para construir y destruir, dispersar y agrupar.

Común a la evolución de estos niños también apareció el placer de descargar una pulsionalidad no controlada contra el cuerpo de su madre, que les permitió rearmar un vínculo diferente. Esto les permitió llegar a descargas pulsionales simbolizadas.

Es así, que el psicomotricista con su presencia habilitó el placer de la omnipotencia, al jugar a poder dominar el cuerpo del otro, este otro, en especial que es el cuerpo de la madre, ya separado. A ser fuerte, a ganar y ser vencedor, lo que conlleva la posibilidad de armarse y rearmarse corporalmente y simbólicamente para poder superar los fantasmas corporales originarios (fusión, devoración).

Paso a paso en la medida que estos niños fueron integrando su yo corporal, comenzaron a jugarse en la acción, a desbloquear su expresividad motriz, procesos que los llevaron a un desarrollo motor más eficiente, a la constitución de su yo y a los procesos de diferenciación y de integración a través de la sensoriomotricidad.

Un hito importante que nos permitió comenzar a elaborar la pérdida de este espacio fue el arribo al juego simbólico que se fue dando como proceso donde la posibilidad de simbolización los abrió aún más a la comunicación con el mundo externo y con los otros.

Esto significó que se pudiera generar otro espacio de abordaje psicomotriz diferente. En el caso de Federico fue un abordaje individual con el psicomotricista, y en el caso de Mariana el de la integración a un grupo de pares que realizan terapia psicomotriz y psicopedagógica.

A nivel psicomotriz sabemos que el advenimiento del «Yo» aún es frágil, por lo que la percepción, memoria, simbolización, el desenvolvimiento de las praxias, no son eficientes aún.

Mariana, a su vez, está realizando un abordaje psicoterapéutico individual de corte psicoanalítico.

A modo de conclusión

En los casos de niños que son derivados a terapia psicomotriz y cuyo principal síntoma es la «ansiedad de separación» se recomienda realizar una Terapia Psicomotriz Familiar.

De esta forma en un abordaje a través del cuerpo el niño nos puede decir de su fantasmática corporal.

La Terapia Psicomotriz Familiar constituye un espacio de encuentro sostenido y mediatizado por el técnico. Esto permite tanto a los padres como al hijo instaurar y reinstaurar una nueva dinámica de comunicación y de juego, logrando así en el niño la formación de «un yo corporal».

A su vez, a través de esta dinámica podrá cada uno de los integrantes encontrar su propio lugar en la familia.

Dicho abordaje se deberá insertar dentro de un equipo interdisciplinario, y con un Psicomotricista especializado en el área de familia.

RESUMEN:

Se presentan en este artículo dos experiencias clínicas de niños con retraso psicomotor que presentaban dificultades para separarse de sus madres. En estos casos se propone que la aproximación psicomotriz se haga en el marco de una intervención familiar.

PALABRAS CLAVE:

Ansiedad de separación, retraso psicomotor, intervención psicomotriz familiar.

ABSTRACT:

They are presented in this article two clinical experiences of children with psychomotor delay that they presented difficulties to separate their mothers. In these cases the author intends that the psychomotor approach is developed in the frame of a family intervention.

KEYWORDS:

Separation anxiety, psychomotor delay, psychomotor family intervention.

DATOS DE LA AUTORA:

María Isabel Bartesaghi es Maestra de Primer Grado y Licenciada en Psicomotricidad. Docente Grado II –Curso Diagnóstico y Tratamiento del Servicio de Psiquiatría Infantil, Licenciatura de Psicomotricidad - ETM - Fac. Medicina-. Integrante del Equipo Interdisciplinario de la Clínica CREM. Coordinadora del Centro Terapéutico Interdisciplinario «Andares» de la ciudad de San José. Ex colaboradora honoraria del Sector Psicomotricidad de la Clínica Psiquiátrica Pediátrica del Hospital Pereira Rossell.



Lapierre/Aucouturier: ¿en qué sentido? Marco nocional

Lapierre/Aucouturier: in what sense? A notional frame

José Luis Muniáin Ezcurra e Irantzu Muniáin Matos

¿Qué se puede decir sobre la psicomotricidad educativa de Lapierre y Aucouturier? ¿Cuál es su aportación epistemológica en el campo de la Psicomotricidad educativa? ¿Sus características y su valor pedagógico? Se pretende aquí realizar un acercamiento inicial al tema, comparando sus textos con los de la psicomotricidad cognitiva (PMC): Picq, Vayer, Le Boulch; y con la síntesis de la psicomotricidad de integración (PMI) «Elementos para una noción de Psicomotricidad de Integración (PMI)» (Muniáin, 2001)*. Para desembocar en una valoración fundamentada que mitigue la subjetividad, se ha elegido un camino premioso y áspero, desmenuzando y analizando al detalle los textos de los autores. La extensión que ha ido adquiriendo el trabajo ha aconsejado fragmentarlo en dos partes: sus marcos conceptuales, estudiado en este artículo, y su concreción en la práctica educativa psicomotriz, de próxima aparición.

El planteamiento es fuerte. Lapierre y Aucouturier ¿descubren para la Psicomotricidad nuevas dimensiones respecto al movimiento y a la persona? Sus descubrimientos ¿terminan por convertirse en invenciones? ¿Amplían el ámbito de la Psicomotricidad o simplemente le ponen otros límites? ¿Construyen un nuevo edificio o únicamente realizan un traspaso? ¿Clarifican la visión del niño o la invierten? ¿Exhiben una revolución o una pirueta?

La respuesta a estas preguntas permitirá una estimación valorativa de la psicomotricidad afectiva de Lapierre y Aucouturier (PMA); y perfilará los rasgos de otro modo de concebir y realizar Psicomotricidad: la PMI; recordando de entrada, que ésta no consiste en la integración de una colección de prácticas o conceptos de la PMC y de la PMA; sino que es la consecuencia del descubrimiento cotidiano de cómo es el niño en el ámbito educativo psicomotriz, y de la lectura, estudio y reflexión que han desembocado en un modo de entender la Pedagogía, marco de la Psicomotricidad educativa.

La frecuente fragilidad de la fundamentación conceptual de diversos autores de Psicomotricidad; la movilidad de pensamiento, extrema en autores como Lapierre y Aucou-

* NOTA DEL EDITOR: Dada la gran cantidad de citas textuales contenidas en el presente artículo, y con el fin de facilitar su lectura, se ha procedido a una reducción de referencias repetidas. De este modo, cuando se cita de manera consecutiva, en un mismo párrafo, una segunda referencia del mismo texto, solamente se incluye la página o páginas entre paréntesis y cuando se cita una obra distinta del mismo autor o autores, sólo se incluye entre paréntesis el año y la página o páginas citadas.

turier, en el conjunto de su obra, y con frecuencia, en una misma obra, y aún en un espacio de pocas páginas; la carencia de corpus conceptual estructurado; la escasez de aparato crítico y de bibliografía, que cuando se aporta, es, con frecuencia, documentación adosada, más que apoyo directo de lo que se dice, etc., dificultan el estudio de los autores de Psicomotricidad. Por ello, tras delimitar con precisión las obras que se analizan y su cronología, se sigue el curso de su pensamiento, tratando de llegar a sus ideas y propuestas directrices.

Las obras de Psicomotricidad, en general, y en concreto las de Lapierre y Aucouturier, se centran preferentemente en la práctica, ante todo educativa y reeducativa, concebida como actuación concreta. En ocasiones lo dicen explícitamente: «En este trabajo hemos querido mantenernos en un nivel muy pragmático; el de la práctica pedagógica. De esta manera nos evitamos amplios desarrollos teóricos» (Lapierre y Aucouturier, 1977b, 2). Teorizan a partir de la práctica, sin conseguir una síntesis de teorías (1977, 10-11). Es más: se limita el campo de la Psicomotricidad a la mera práctica (Aucouturier y otros, 1985, 66). Lapierre inicia la experimentación psicomotriz en la guardería (0-3 años) «sin ninguna aportación teórica estructurada» (Lapierre y Lapierre, 1982, 15) para con las educadoras que iban a compartirla; proyecta una película, que aumenta su inseguridad, malestar y prevención (13). No es de extrañar la fragilidad de la formación conceptual de que adolecen los psicomotricistas según Aucouturier (1985, 31).

El estudio comparativo de los textos de Lapierre y Aucouturier se centra principalmente en cinco aspectos: marco pedagógico, relación con el psicoanálisis, núcleo epistemológico, contenidos y metodología. Este artículo se limita a los tres primeros temas.

1.- ASPECTOS INTRODUCTORIOS

1.1.-Psicomotricidad educativa

El artículo se centra en la *Psicomotricidad educativa de Lapierre y Aucouturier*. Con frecuencia, esta delimitación no aparece con claridad, lo que constituye una de las causas de su indefinición epistemológica. El caso de Aucouturier, Darrault y Empinet es paradigmático. Titulan su obra: «La práctica psicomotriz. Reeducción y terapia» (1985); se refieren al reeducador y al terapeuta los capítulos centrales de la formación teórica (37 y ss.) y de la formación didáctica (81 y ss.); al especificar el proceso de formación de la fundamentación teórica de la práctica psicomotriz, se centran en la reeducación (38, 37-55), explicitando situaciones reeducativas (44-45), ante todo terapéuticas (40, 55), o de ambos tipos (45); pero en la introducción se habla al mismo nivel de psicomotricidad educativa (22, 31). La conclusión del libro es una síntesis de esta ambigüedad: se titula, «Reeducador, terapeuta de la psicomotricidad», y en su desarrollo se incluye al educador en pie de igualdad (280-283). En realidad, se dice en nota que este volumen «versa sobre la reeducación y la terapia», y se anuncia otro sobre «temas referentes a la educación psicomotriz» (87).

Los libros de Vayer se presentan como paradigma de psicomotricidad educativa, tanto que a su psicomotricidad se la denomina, abusivamente, pedagógica. No se da en él tanta mixtura conceptual. Pero en su aplicación práctica, «El diálogo corporal» es una breve nebulosa respecto a la dimensión educativa (1971, 163-164), y detalladamente precisa y variada en cuanto a la reeducación, con ejemplos claros de reeducación individual (problemas de origen neurológico y origen afectivo: 1985, 177-187), y de reeducación colectiva de débiles profundos y de clases especiales (1971, 187 y ss.,

191-193). En «El niño frente al mundo» (Vayer, 1973), la aplicación práctica se refiere a niños con problemas (243-255, 258-170), con un breve apartado para niños normales (270-272); con ejemplo de sesiones para minusválidos, disgráficos, y de reeducación individual (273-278). En cuanto a André y Anne Lapierre (1982) la descripción de las características de los 9 niños, de su tratamiento, y el mismo número de niños y de educadores, apenas permite pensar que se trata de educación en una guardería. Lo mismo ocurre en otros autores de Psicomotricidad educativa: Loudes (1974, 1), Lagrange (1978, 11-14), etc. Se podría, quizá, decir que, en la historia de la Psicomotricidad, su rama educativa, y en concreto desde su mayor floración a partir de los sesenta, es un capítulo menor; que en nuestros días, mantiene la misma tesitura; y que aun en los autores típicos de psicomotricidad educativa, los aspectos reeducativos ocupan con frecuencia, un lugar importante o, en casos, preponderante.

Tanto para Picq y Vayer (1977, 9-10) como para Lapierre y Aucouturier (1977, 17) en Psicomotricidad todo es educación.

1.2.- Obras y cronología

<p><i>MPC:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Picq y Vayer • Le Boulch • Le Boulch • Vayer • Vayer • Lapierre/Aucouturier <ul style="list-style-type: none"> • Lapierre 	<p><i>Educación psicomotriz y retraso mental</i></p> <p><i>La educación por el movimiento</i></p> <p><i>Hacia una ciencia del movimiento</i></p> <p><i>El diálogo corporal</i></p> <p><i>El niño frente al mundo</i></p> <p><i>Educación vivenciada. Los contrastes y el descubrimiento de las nociones fundamentales.</i></p> <p><i>Educación psicomotriz en la escuela maternal</i></p>	<p>1960 (1977)</p> <p>1966 (1981)</p> <p>1971 (1978)</p> <p>1971 (1985)</p> <p>1972 (1973)</p> <p>1973 (1977b)</p> <p>1975 (1984)</p>
<p><i>PMA:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Aucouturier/Lapierre • Lapierre/Aucouturier • Lapierre/Aucouturier • Lapierre, Anne/André • Aucouturier y otros 	<p><i>La educación psicomotriz como terapia. Bruno</i></p> <p><i>Simbología del movimiento</i></p> <p><i>El cuerpo y el inconsciente</i></p> <p><i>El adulto frente al niño... (0 a 3 años)</i></p> <p><i>La práctica psicomotriz. Reeducción y terapia.</i></p>	<p>1971 (1980a)</p> <p>(1977)</p> <p>(1980)</p> <p>1981 (1982)</p> <p>1984 (1985)</p>
<p><i>OTROS:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Dupré <ul style="list-style-type: none"> • Guilmain, E. <ul style="list-style-type: none"> • Ajuriaguerra • Bernard, M. • Rosell, G. • Loudes • Bucher • Maigre y Destrooper • Coste 	<p>Enuncia la "Ley de la Psicomotricidad": correlación entre alteraciones mentales y motrices.</p> <p>Funciones psicomotrices y problemas de comportamiento</p> <p>Numerosos trabajos a partir de....</p> <p>El cuerpo</p> <p>Manual de educación psicomotriz</p> <p>Educación psicomotriz y actividades físicas</p> <p>Trastornos psicomotores en el niño</p> <p>La educación psicomotora</p> <p>Las 50 palabras claves de la Psicomotricidad</p>	<p>1909 ó 1920</p> <p>1935</p> <p>1949</p> <p>1972 (1985)</p> <p>1967</p> <p>(1973)</p> <p>1970 (1982)</p> <p>1975 (1981)</p> <p>1976</p>
<p><i>HISPANOS:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Molina de Costallat • Martínez/G. Núñez • Ramos 	<p>La entidad psicomotriz</p> <p>Psicomotricidad y educación preescolar</p> <p>Introducción a la práctica de la educación psicomotriz.</p>	<p>1973 (1984)</p> <p>1978</p> <p>1979</p>

El estudio se centra en las obras cuyos títulos aparecen en el recuadro en cursiva; las que se estiman más importantes, significativas, o de mayor influjo en nuestro ámbito psicomotriz. Para contextualizarlas, se citan otras, u otros autores, elegidos por su difusión y/o su importancia en nuestro medio psicomotriz. La cronología en cursiva es la del original de cada obra; se ha extraído o deducido de diversas bibliografías; puede haber alguna variación hacia una mayor antigüedad en alguna de ellas. Así, «El diálogo corporal» corresponde al trabajo de reeducación que Vayer llevó a cabo en el curso 1968-69 (1985, 178); «Simbología» fue escrito cuatro años antes que «El cuerpo y el inconsciente» (Lapierre y Aucouturier, 1980, 7). Entre paréntesis se indica la fecha del libro editado en castellano, que es la que se ha manejado, de la que se extraen todas las citas. En cuanto a «Bruno», la fecha indicada es la correspondiente al año en que se realizó el trabajo, editada al parecer en 1977, y en castellano en 1980. Puede llamar la atención su «antigüedad» o «precocidad» (del mismo año que el primer Vayer); y que fuera realizada, ante todo, por Aucouturier. En el mismo sentido, el primer capítulo de «Contrastes», insertado en el último momento (Lapierre y Aucouturier, 1977b, 20) y que introduce la centralidad de la actividad espontánea del niño, contenía el germen de la evolución posterior.

Conviene tener presente la evolución psicomotriz de Lapierre y Aucouturier, vista por este último (Aucouturier y otros, 1985, 19-21): primera etapa, en la línea de Picq y Vayer y Le Boulch (1977, 14): «Educación vivenciada. Contrastes» y «Educación psicomotriz en la escuela maternal»; segunda etapa, emocional, centrada en el sistema simbólico del movimiento («Simbología del movimiento»); tercera etapa, «determinada por la influencia del psicoanálisis» («El cuerpo y el inconsciente»); cuarta etapa, propia de Aucouturier, etapa del análisis de la práctica psicomotriz («La práctica psicomotriz»). Más en general, se pueden diferenciar en la producción de Lapierre y Aucouturier dos fases tras su despegue de la Educación Física tradicional: obras de Psicomotricidad cognitiva y obras de Psicomotricidad afectiva.

La evolución de Lapierre y Aucouturier ha continuado, pero no es accesible a la mayoría de psicomotricistas, por lo que básicamente el artículo se centra en los libros publicados por Lapierre y Aucouturier traducidos al castellano.

1.3.- Déficit de fundamentación conceptual

La Psicomotricidad en general, y más la PMA, adolecen de fragilidad de fundamentación teórica.

- Se ha aludido al «practicismo» que profesan Lapierre y Aucouturier. Aucouturier, junto con Empinet y Darrault, se proponen solucionar la carencia de fundamentación conceptual de la Psicomotricidad en «La práctica psicomotriz» (1985, 282-3), y dicen que lo han conseguido.
- Empinet y Aucouturier, afirma el primero, eran «dos personas que en absoluto se comprendían» en su tarea de formar reeducadores de psicomotricidad (1985, 37-38). Aucouturier era «un intuitivo» apreciado como reconocido terapeuta, «aunque los principios fundamentales de la práctica estuvieran por desentrañar»; y él mismo se describe como «un psicólogo habituado al análisis conceptual, consecuencia de su formación filosófica, que trataba de hacer comprender la afectividad del niño apoyándose en un enfoque analítico muy marcado por el culturalismo americano» (38). A diferencia del psicoanalista, del rogeriano, del que practica la dinámica de grupo y el psicodrama, el psicomotricista no podía «definir con claridad y poseer un discurso propio» (38); «no podían traducir a

nivel verbal» sus vivencias (39); el psicomotricista habla de lo «sentido» etc., pero es muy pobre «al conceptualizar su práctica», y no saben responder a las objeciones o ataques teóricos que les hacen psiquiatras, psicoanalistas o psicólogos (39).

- Aucouturier insinúa una especie de contagio por el niño como posible causa de este déficit: la «hipersensibilidad para acoger y comprender al niño», la introducción en su mundo, que le acerca a él y le dificulta, como al niño le ocurre, su expresión conceptual (1985, 39).
- Empinet «baja» al terreno de la práctica (hace cursillos, etc.), y en interacción con Aucouturier, cree poder formular los principios que dan identidad a la terapia psicomotriz (1985, 40). Ciñe el apartado de fundamentación conceptual a la asunción de posiciones rogerianas (en detrimento de la transferencia freudiana), al sistema de actitudes del psicomotricista, y a la evolución de las formas compulsivas (1984, 40-55).

1.4.- Terminología

La terminología, como vehículo de conceptos, su clarificación, debiera constituir un empeño constante de cualquier disciplina; más en las ciencias humanas, más en la Pedagogía, más en la Psicomotricidad, en relación directa a la creciente ambigüedad de estas disciplinas. Clarificar y acordar una terminología psicomotriz significaría un paso importante en el itinerario hacia la fundamentación epistemológica de la Psicomotricidad.

1.4.1.- Instrumental

Término desafortunado y aun equívoco, que se ha impuesto tanto entre especialistas como en los claustros de maestros. Se califican habitualmente de instrumentales las áreas de matemática, escritura y lengua, y sus conocimientos respectivos: son instrumentos que se utilizan en todos los aprendizajes posteriores. No siempre se puede percibir con claridad lo que Lapierre y Aucouturier entienden por «instrumental»; en algunas ocasiones lo concretan: reeducaciones parciales, «especie de repetición de medios distanciados del que los aplica» (en oposición a lo que sería la Tecnicidad de Aucouturier: «conjunto de medios coherente e integrado»: Aucouturier 1984, 164); o las reducciones sintomáticas (Lapierre y Aucouturier, 1977, 16); las reeducaciones instrumentales están, dicen, «en la óptica absoluta de las faltas de tener. Atacan a dichas faltas y no a su origen» (1980, 11, 32).

El término «instrumental», denota *adultocentrismo*, centramiento en la óptica del adulto: juzgar un aprendizaje actual del niño en función de los aprendizajes ulteriores; desvalorización del trabajo del maestro, que ayuda en la adquisición de los aprendizajes más decisivos de la vida del ser humano; desconocimiento objetivo de aprendizajes que, en sí mismos, son esenciales. Y en el caso de Lapierre y Aucouturier, además, una ruptura entre dimensiones del movimiento (motricidad de control contrapuesta, desgajada, de su fondo afectivo); la separación radical entre síntoma y causa, y una visión peyorativa de los tratamientos sintomáticos. Implica, además, una concepción reduccionista del aprendizaje y de la Pedagogía, limitándolos a lo cognitivo. Con el mismo motivo, y *ad absurdum*, habría que llamar instrumentales a los procesos de adquisiciones relacionales, afectivas, conativas, sociales, fantasmáticas, etc., propios de esta edad, y de importancia capital para el desarrollo humano posterior.

La PMA califica de instrumental a la PMC, acusándole de centrarse en el síntoma (Lapierre y Aucouturier, 1977, 16), y de utilizar el cuerpo como instrumento para alcanzar conocimientos (Lapierre y Aucouturier, 1980, 10); lo cual añade uno más a los inconvenientes del uso del término: la miopía. Si la PMC utiliza el movimiento como instrumento por su insistencia en los aprendizajes concretos referentes a esquema corporal, nociones básicas, dominio motriz, etc., con el mismo motivo se puede tachar de instrumental a la PMA, que utiliza la dimensión tónico-posturo-gestual en función de lo afectivo y relacional.

1.4.2.- Psicomotricidad cognitiva (PMC)

No es adecuado, por tanto, llamar instrumental a la psicomotricidad de Picq, Vayer y Le Boulch. Desde luego, tampoco «pedagógica», pues consagraría una acepción reduccionista de la Pedagogía, limitada a lo cognitivo y al movimiento de dominio. Podrá llamársele *cognitiva*, en referencia a la dimensión de la persona que privilegia: «permite un aprendizaje más fácil de las habilidades básicas» escolares (lectura, escritura, cálculo: Le Boulch, 1966, 12); o *Psicomotricidad de dominio, o de control, (o clónica, cinética, exteroactiva, etc.)* por el aspecto del movimiento que potencia. Se ha optado por el primer término, por incluirse en la misma categoría conceptual (dimensiones de la persona), que la ya admitida en la otra forma básica de psicomotricidad (relacional).

1.4.3.- Psicomotricidad afectiva (PMA)

Tanto la psicomotricidad relacional de Lapierre y Aucouturier, como la posterior «Práctica psicomotriz» de Aucouturier (1985), tras su separación de Lapierre, hacen hincapié en la dimensión afectiva, incluyendo la afectividad inconsciente (fantasmática). Lo afectivo califica adecuadamente ambas modalidades de psicomotricidad. Mirando al aspecto de la motricidad que privilegian, podría denominarse *Psicomotricidad tónica*.

Desde el interior de la Psicomotricidad, parecen más adecuadas las denominaciones referentes a lo motriz: Psicomotricidad clónica o cinética, Psicomotricidad tónica. Habría que valorar si su mayor dificultad terminológica de cara a las personas no especializadas compensaría su grado superior de adecuación. En todo caso, ambos tipos de denominaciones: PMC/PMA, y PM tónica/PM clónica, parecen más adecuados que las denominaciones en uso: Psicomotricidad instrumental o pedagógica, etc. La denominación «Psicomotricidad relacional» (Lapierre y Aucouturier), es plenamente adecuada; pero dada su convergencia básica con la «Práctica psicomotriz» (Aucouturier), cuando haya que referirse a ambas genéricamente, sería más adecuado denominarla PMA.

1.5.- Psicomotricidad educativa/reeducativa/terapéutica

La Psicomotricidad surge y se desarrolla en su modalidad de reeducación. Dado su paralelismo, mejorar los déficit motores, puede incidir en el alivio de los problemas psíquicos (Dupré), desde la vertiente de la Neurología; o desde los problemas de comportamiento (Guilmain, enraizado en Wallon y en la importancia que atribuye a la tonicidad); o desde las perturbaciones psíquicas en el marco de la Psiquiatría (Ajuria-guerra). La obra fundacional que inicia el florecimiento de la Psicomotricidad educativa (Picq y Vayer, 1960), se titula «Educación psicomotriz y retraso mental», y toda su aplicación práctica se refiere a la reeducación psicomotriz (165-270). Posteriormente, Vayer preconiza el tránsito de la Psicomotricidad reeducativa a la educativa y de prevención (1973, 1), afirmando al mismo tiempo la unidad de las modalidades psicomotrices: «no puede haber una educación psicomotriz del niño débil, una educación mo-

triz del niño disléxico, etc., o una educación psicomotriz del niño normal... Para nosotros no puede haber más que una evolución hacia una concepción global de la educación...» (Vayer, 1973, 1).

1.5.1.- PMC

Incluso la psicomotricidad dirigida al niño inadaptado (Picq y Vayer, 1977, 9), o con deficiencia mental, se concibe como educación: «de aquí que utilizemos habitualmente el término «Educación Psicomotriz» y no el de «Reeducación psicomotriz» (Picq y Vayer, 1977, 9-10).

1.5.2.-PMA

La lectura de Lapierre y Aucouturier pone de manifiesto un proceso que va desde la indiferenciación entre educativa y otras modalidades de psicomotricidad hasta la acentuación de diferencias profundas entre ellas.

a) Indiferenciación:

«Para nosotros no existe una frontera entre educación, reeducación y psicoterapia, no existen mas que matices de aplicación» (Lapierre y Aucouturier, 1977b, 22). Su finalidad es la normalidad, el descentramiento: «reinsertar al niño en la dinámica de la vida» (Aucouturier y otros, 1985, 26, 22). Lo implica la misma noción de reeducación: revivir las fases esenciales de la educación, «que es despegamiento progresivo del cuerpo para un acceso a la expresión y a la comunicación simbólica» (Lapierre y Aucouturier, 1980, 63). «Consideramos que todo es educación, tal como lo concebimos, es decir, desarrollo de las potencialidades propias de cada niño» (1977, 17). Por esta unidad radical, *conviene* que los psicomotricistas intervengan en educación y en las otras modalidades de psicomotricidad (Aucouturier y otros, 1985, 173). La obra de André y Anne Lapierre (1982), por el tipo de niños, el diagnóstico, y el tratamiento a que son sometidos, más parece de reeducación o terapia que de educación.

b) Diferencias:

- el sujeto es diferente: en terapéutica no existe comunicación ni identidad (Aucouturier y otros, 1985, 26);
- la reeducación trabaja básicamente a nivel de placer sensoriomotriz (Aucouturier y otros, 1985, 106); el terapeuta a nivel fantasmático (106). Pero en realidad, existe una acción indirecta sobre los fantasmas: derivando hacia un área de juego o/y espacializando (101, 104-5).
- la terapia actúa con mediación corporal (Lapierre y Aucouturier, 1980, 163); el cuerpo del terapeuta, revela los fantasmas que el niño expresa en su acción. Es espejo no de su cuerpo físico sino de sus fantasmas» (76); para ello debe eliminar sus deseos fantasmáticos: «debe 'matarse' para el otro (abandonar sus propios deseos) y 'renacer' en la relación tónica con el otro, la relación de comunicación» (76);
- en terapia la sesión es individual, con contacto corporal, y técnicas de maternaje; la reeducación se basa en el reconocimiento, valoración, etc., en el área de placer (Aucouturier y otros, 1985, 101-2);

- la terapia se dirige a instaurar o restaurar la comunicación e identidad del niño (Aucouturier y otros, 1985, 32); la psicomotricidad educativa desarrolla la expresividad psicomotriz (31);

c) *Núcleo de la PM terapéutica:*

«Esta regresión a modos de comunicación arcaicos es lo que constituye el principio fundamental de la terapia psicomotriz»: revivir esas relaciones corporales primitivas, para luego pasar al lenguaje, ya estructurado a los 5-6 años (Lapierre y Aucouturier, 1980, 66). Se recrea también la unidad en el tiempo: dar/recibir están confundidos; posteriormente el tiempo se rompe: tiempo en que uno da, tiempo en que uno recibe (1985, 106);

d) *Fases de la terapia:*

Tiene dos fases: regresiva, suprimiendo mediadores «se vuelve a la relación tónica de contacto, a las sensaciones fusionales primitivas, que son referencia inicial de cualquier comunicación»; y *progresiva*: se recrean la distanciaci3n, los mediadores, a partir de nuevas bases (Lapierre y Aucouturier, 1980, 106).

e) *Metodología:*

En la educaci3n se articulan el deseo de saber del ni1o y el deseo de ense1ar del educador. El educador «Debe situarse 'detrás' del deseo del ni1o, en el sentido de seguirle y ayudarle a expresarse, pero al mismo tiempo 'delante', en el sentido en que él sabe hacia dónde quiere conducir ese deseo» (Aucouturier y Lapierre, 1980, 99). «En terapia, por el contrario, el terapeuta no tiene saber para transmitir, no tiene nada que enseñar. Se sitúa por tanto siempre «detrás» del deseo del ni1o, para ayudarle a afirmarse y tomar conciencia» (99).

1.6.- Contexto

- *Contexto sociopolítico:* las obras de Lapierre y Aucouturier aparecen cerca de mayo del 68, que supuso una crítica radical a la educaci3n tradicional; al autoritarismo y aun a la autoridad y a las estructuras sociales, a la opresi3n del cuerpo pulsional. Vayer (1973, 180) cita la obra de G. Mendel sobre este tema. Y Lapierre y Aucouturier afirman: «Si bien la sociedad actual, especialmente después del 68, empieza a desprenderse de ese conformismo «burgués», la escuela continúa aún visiblemente impregnada» (1980, 10) de él. La escuela es elitista, segregacionista, de estructuras nocivas: se impone su revisi3n (1977, 13). La introducci3n del cuerpo pulsional en la escuela en su actuar espontáneo es «algo subversivo», tiende a «destruir la institucionalidad de las relaciones maestro-alumno» (1980, 11), mina la posici3n de poder del maestro (11) y el dominio sobre el ni1o (11-13).
- *Contexto psicopedag3gico:* Vayer dice fundamentar la Psicomotricidad en la psicología del momento (finales de los sesenta), «una psicología de las interacciones que considera al hombre en su totalidad» según Rioux (Vayer, 1973, 8-9); que integra neurología, psicología, sociología y que considera «al hombre todo entero» (cita a Ey: 12); que acentúa la influencia en los grandes autores vigentes en el momento: Wallon, Piaget, Erikson, Gesell. Todas esas psicologías del momento tienen un denominador común que es la presencia del cuerpo» (12). Interdisciplinariedad, cuerpo, totalidad, etc., son concepciones asumidas, comunes.

- *Contexto educativo legal*: se habla de «derribar» los compartimentos estancos que hubieran podido establecerse entre las diversas disciplinas, y de «sobrepasar la noción constrictiva del programa» (Vayer, 1973, 256).
- *Ambiente de polémica*: la propuesta y actuación psicomotriz de Lapierre y Aucouturier, «ha sido motivo de enconadas controversias entre los partidarios de diversas teorías y de diferentes escuelas» (Aucouturier y Lapierre, 1980, 15).
- *Contexto respecto a la dimensión relacional*: La importancia de los aspectos relacionales domina la época: prestigio y vigencia de Rogers, etc. Jolivet, perteneciente al ámbito de influencia de Ajuriaguerra y Bergès, con trabajos importantes sobre psicomotricidad entre 1961 y 1973, había definido la psicomotricidad como «motricidad en relación»; y Chassagny había propuesto la pedagogía relacional del lenguaje, como consecuencia de la cual aparece la psicomotricidad relacional de Lapierre, según P. Arnaiz (1987, 29).

1.7.- Talante

Se alude aquí al talante por su influjo en los contenidos de la psicomotricidad de Lapierre y Aucouturier. Junto a los rasgos del talante tan positivos, que han frugado en una nueva y productiva forma de Psicomotricidad, se perciben otros:

- a) Planteamientos maximalistas: todo o nada, uno o lo otro. Dilemas radicales: motricidad tónica o motricidad de control; dimensión cognitiva o dimensión afectiva; síntoma o causa; partir de los defectos o de las potencialidades (Lapierre y Aucouturier, 1977, 16), directividad o espontaneidad, etc., etc. O lo que subyace como modelo: naturalismo pedagógico o culturalismo pedagógico.
- b) Experimentación responsable. El talante y la situación llevan a estos profesores de Educación Física a experimentar, a tantear, en busca de una manera diferente de educar; en un acceso progresivo a niños de menor edad. «De esta forma hemos sido encaminados a experimentar esta educación psicomotriz en la escuela maternal y en los primeros años de la escolaridad elemental» (Vayer, 1973, 1). Esta situación plantea dudas, reflexiones etc.: «¿sería capaz de adaptarme?» (Lapierre, 1984, 5). Hay, pues, una actitud responsable, un talante reflexivo; habían precedido largos años de formación y de experimentación pedagógica.
- c) Experimentación al límite. Pero cuando *el educador* traspasa la frontera de la educación o reeducación para internarse en la terapia (psicóticos, etc.), y lo hace en el marco del Psicoanálisis sin análisis personal ni especialización profunda en el mundo inconsciente, las dudas crecen y cambian de naturaleza. «Se trataba de poner a prueba, como terapia, los conceptos que habíamos extraído de nuestras experiencias 'educativas' y 'reeducativas' (Aucouturier y Lapierre, 1980, 15). Ante este gran salto, surgen inquietudes razonables, que no sólo son fruto de defensas inconscientes. «También con el adulto se juega al psicoanálisis, a la búsqueda sin referentes, sin ninguna aportación teórica estructurada» (Lapierre y Lapierre, 1982, 15).

Otro aspecto del talante de Lapierre y Aucouturier (más percibido en Aucouturier, por el mayor contacto tenido con él), se refleja en una cierta tendencia por lo extraordinario, en cuanto a estrategias, actitudes, resultados etc., por desvelar

grandes descubrimientos, por la novedad, presente en cada cursillo anual; por provocar el escándalo/admiración; por buscar la imagen, la contradicción, lo llamativo; una alta valoración de sus producciones (junto a expresiones de moderación y modestia: 1977, 12) ; acentuación de la propia originalidad e independencia; cierto mesianismo, respecto al pensamiento y a la práctica etc. Un cierto disfrute en la polémica. Los apartados a) y c) manifiestan este talento.

Algún otro ejemplo:

- La novedad como valor en sí: prurito por producir y proclamar novedades; en la evolución de su pensamiento psicomotriz; en los cursillos anuales (de Barcelona en concreto). En uno de ellos, por ejemplo, inventa el «cuento», o lo adelanta como preparación para la representación, interrumpiendo la acción motriz; la interpelación de una maestra que le dice que el cuento ya estaba inventado queda sin respuesta. Frente a la importancia básica de la comunicación infraverbal (Lapierre y Aucouturier, 1980, 5), concebida como peculiaridad de la Psicomotricidad (1977, 16), a la restricción del lenguaje (120), a la deslaboración del lenguaje superficial y convencional como condición para el diálogo auténtico educador/niño (1980, 69), se produce, de repente, un giro radical para primar (casi) la palabra; en el mismo cursillo, la pregunta de un participante sobre el tema, no obtiene respuesta.
- En otro cursillo, Aucouturier se centra en diversas angustias (angustia de despellejamiento, etc.); sin aludir a ninguna fuente; sorpresa, admiración en los asistentes... Al poco tiempo sabemos que las aportaciones corresponden, literalmente, a un autor francés.
- Autovaloración nocional: afirman que han llevado a cabo una «investigación fundamental» (Lapierre y Aucouturier, 1980, 149); la acción del inconsciente a través del cuerpo es un «descubrimiento fundamental» (150); la obra de Aucouturier ha solucionado el problema epistemológico de la Psicomotricidad (1985, 283);
- Autovaloración práctica: «En este lugar (sala) vive... instantes que no tienen ningún punto de comparación con los que vive habitualmente en la escuela o en su familia» (Aucouturier y otros, 1980, 65).
- Expectativas muy elevadas: esperaban un cambio radical de la educación, del niño y de la sociedad con la Psicomotricidad que llaman instrumental (PMC). Al no producirse, proclaman que el gran cambio vendrá con la PMA;
- Perfección del psicomotricista: el psicomotricista responde «en todo momento» a lo que el niño quiere en sus deseos más profundos (Lapierre y Aucouturier, 1980, 77): El psicomotricista ha de ser capaz de «sentir mediante el contacto las modulaciones más pequeñas en las reacciones tónicas del niño» (Aucouturier y otros, 1985, 173); goza de plenitud de empatía tónica (188). En la relación hay humor porque existe una gran confianza mutua, y una excepcional comunicación con el niño» (207). «El practicante de la psicomotricidad es capaz de aprehender, por todos los canales sensoriales, las menores variaciones tónicas del sujeto, que manifiestan su estado emocional profundo» (263);

- «Heroicidad» del psicomotricista, que elimina sus fantasmas, que «debe matarse» para el otro (Lapierre y Aucouturier, 1980, 76);
- Especie de taumaturgia: dos sesiones bien llevadas a cabo sobre el lobo, consiguen la superación del fantasma de devoración (Lapierre y Aucouturier, 1980, 17); la sintonía con el balanceo, «le revela al niño el sentido escondido de su comportamiento» (75);
- Gusto por la metáfora, el contraste, lo llamativo, descripciones maravillosas, casi mágicas: sobre Jerome (Aucouturier y otros, 1985, 214), Gael (221), Philippe y Sylvie (222);
- Gusto por la polémica: retan a psicoanalistas, a Piaget, etc.;
- Afán por lo llamativo: la introducción del cuerpo pulsional es «algo subversivo» (Lapierre y Aucouturier, 1980, 11).

En síntesis, y como coloración perceptible, un talante «fallero», pirotécnico; por no incurrir en su jerga, entre narcisismos y centramientos.

Ninguno de estos rasgos empaña las aportaciones de Lapierre y Aucouturier; pero sí señalan peculiaridades que interesa aislar para evitar su repercusión en el tipo de Psicomotricidad que producen.

1.8.- Prácticos de la Psicomotricidad, teóricos eclécticos

Lapierre y Aucouturier intentan acentuar su independencia de cualquier autor o de cualquier teoría psicológica o pedagógica. Proclaman su autonomía respecto a cualquiera de ellas (Lapierre y Aucouturier, 1980, 10-11; 15-16). No parten de teorías psicopedagógicas. «Nuestro camino es el opuesto: nuestra teorización se elabora y evoluciona a partir de nuestras experiencias pedagógicas, tanto con niños como con adultos» (Aucouturier y Lapierre, 1980, 10-11; 1977b, 2). Precede la experiencia directa; posteriormente se asumen concepciones de naturaleza diversa, en cuanto confirman, integran y hacen evolucionar esas vivencias (11).

1.9.- Marcos conceptuales

El artículo intenta aclarar los marcos conceptuales de la Psicomotricidad educativa; sus principios fundamentales. Dichos principios están sumamente intrincados. Aquí se contempla básicamente el cruce de dos aspectos de esos principios: su patencia e importancia aparente y su naturaleza.

1.9.1.- Por su patencia e importancia aparente...

...los principios pueden ser:

- *Explícitos*: se enuncian con claridad, como centrales o como secundarios;
- *Subyacentes*: no se enuncian, o se enuncian marginalmente;
- *Principios de la práctica educativa*: rigen la práctica educativa, y corresponden o no con los explícitos y/o subyacentes.

1.9.2.- Por su naturaleza:

- *Filosóficos*:
 - o *La llamada filosofía de la vida* contiene principios integrados en la idiosincrasia de cada persona: estilo de ser/comportarse/sentir; o propios de

un tipo de sociedad: se manifiesta en el estado de opinión, los valores y su jerarquía, los usos y *costumbres* (*cosmovisión*).

- o *Filosofía elaborada*: indaga la naturaleza del ser humano o de sus dimensiones (conocimiento, etc.): qué es, cómo es, composición, finalidad, sentido de la vida. Ser humano como sujeto individual o como elemento del Todo; como unidad o como duplicidad, como trascendente o como immanente, como naturaleza o como cultura, como individuo o como sociedad, etc. Conocimiento como asociación de experiencias o como elaboración de ideas (parto), mente como sistema central o como conjunto de módulos, etc.
- *Científicos o técnicos o disciplinares*: propios de la especificidad de cada disciplina o de sus escuelas u orientaciones. Aprendizaje como estímulo y respuesta, o como estímulo/organismo/respuesta; centralidad del comportamiento o de su origen afectivo, etc.

En cada *disciplina* existen principios de los tres tipos, con frecuencia difícilmente deslindables; más en los profesionales de esas disciplinas

Conclusión:

Dejando de lado la concepción educacional de Lapierre y Aucouturier como transmisión de saberes, se puede decir alguna palabra sobre estos aspectos introductorios. La mera organización de los textos, introduce una lógica que da luz y, consecuentemente, diluye la provocación; el razonamiento no se lleva bien con el *marketing*.

1. Lapierre y Aucouturier son un modelo actitudinal para el educador: de búsqueda, actitud creativa, reflexión/investigación sobre la práctica, ilusión profesional, autoeducación, capacidad de transmisión, consciencia del descubrimiento continuo que es la actividad educativa, autoformación afectiva, etc. Al mismo tiempo, conviene distinguir esa realidad central de las gangas que la acompañan.
2. Junto a la capacidad de arrastre, al éxito práctico, a la comunicación, a la imagen, se requiere una sólida fundamentación conceptual; la humilde y poco llamativa construcción del habitáculo donde arde la llama de lo afectivo/fantasmático; desde los ocultos fundamentos, sólidos, hasta cada paleta y cada ladrillo, elementos de todo edificio, tan comunes y aun vulgares como imprescindibles. La Psicomotricidad requiere una estructura conceptual firme, como toda disciplina. Epistemología elaborada, orientación pedagógica crítica, orientación psicológica, trasfondo filosófico cribado, contenidos estructurados, metodología.
3. Es preciso superar la imagen, y la realidad, del psicomotricista como mero práctico, sujeto de experiencias inefables. Es la imagen que Empinet tiene del mismo Aucouturier. El psicomotricista ha de poner palabras y conceptos a las vivencias intransferibles, propias de la formación personal. Ha de afianzar sus intuiciones, y transformarlas en una red estructurada de principios sólidos. Los siguientes puntos (4-5) se orientan en esa dirección. El psicomotricista, al menos en el campo de la educación, ha de someterse a una formación académica universitaria. La Psicomotricidad no puede ser el coladero para que fisioterapeutas, titulados de danza, música, relajación, asistentes

sociales, masajistas, enfermeros, etc., etc., ingresen en la escuela. En la Psicomotricidad terapéutica, al menos en la vigente o dominante, de orientación psicoanalítica, la cuestión sería distinta; como para los analistas, que tienen sus cauces propios de formación y de acceso a la profesión; que, desde luego, no debieran ser menos exigentes que los académicos.

4. Se ha de delimitar el ámbito propio de las ramas de la Psicomotricidad: los niños de educación común (Psicomotricidad educativa), los niños con problemas que no afectan al núcleo de la personalidad (Psicomotricidad reeducativa), los niños con problemas que afectan al núcleo de la personalidad (Psicomotricidad terapéutica). Como intención final, como proyecto, existe unidad entre las tres ramas de la Psicomotricidad. La totalidad de la persona aparece en autores importantes de psicoterapia, como Laing: «la psicoterapia debe seguir siendo un intento obstinado de dos personas para recuperar la totalidad del ser humano a través de la relación entre ellas» (Martorell, 1996, 13). En la práctica, las diferencias son esenciales: en cuanto al sujeto mismo, al punto de partida de la acción psicomotriz, a los objetivos inmediatos, metodología, etc. La confusión terminológica arrastra y/o es un signo de la confusión conceptual; y, sobre todo, lleva a interferencias en la actividad psicomotriz. La carencia de programación, por ejemplo, la espontaneidad a ultranza, etc., no pueden ser las mismas en las tres ramas de la psicomotricidad.
5. La terminología propia comúnmente aceptada es un requisito imprescindible para la constitución de una disciplina autónoma. Terminología como vehículo de conceptos básicos. Principalmente los centrales: cuerpo, movimiento, globalidad, totalidad, espontaneidad, programación, objetivos, etc.; y otros: concepto de «lo instrumental», denominación de las diferentes orientaciones psicomotrices, etc. No se puede utilizar habitualmente la metáfora, el sentido subjetivo, la distorsión semántica, cuando se trata de clasificar, de ordenar y expresar lógicamente los contenidos de una disciplina. Es necesario concordar una terminología básica común.
6. El talante puede considerarse accesorio, circunscrito a la peculiaridad personal, etc. No es el caso del talante del fundador, que queda reflejado en su producción.
 - *Respecto a la trascendentalidad (dilemas)*: la mente puede construir realidades excluyentes; la realidad extramental, las integra. Baste pensar en el ciclo de la vida, que incluye inseparablemente la muerte. Junto al contraste, que moviliza y vende, se ha de contemplar la interacción y la integración, la sufrida exposición racional.
 - *La realidad destruye el dilema*: Cada uno de los temas centrales en Lapierre y Aucouturier encierra toda la gama posible de opiniones, incluso las contradictorias, como un arco iris al que se añadieran, como franjas dominantes en negro en las críticas a los «adversarios». Se pretende en estos dos artículos llegar a las centrales, las que más resaltan sus autores; sin olvidar las equilibradas, que pueden ser contempladas como concesiones inevitables en el fragor polémico. La mera clasificación, o solamente la ordenación de los textos de Lapierre y Aucouturier diluye gran parte de sus contradicciones y de sus señuelos.

- *Respecto a la acción directa con personas*: lo terapéutico, más en el ámbito psicoanalítico, es otro campo, una especialización diferente, que requiere una gran formación conceptual, y el análisis personal. Habría que diferenciar los experimentos con ideas y los que ponen en juego a personas. Poner a prueba los conceptos extraídos de la experiencia educativa y reeducativa en aspectos vitales era, en realidad, poner a prueba a Bruno en sus fibras más sensibles. Habría que calibrar muchos factores que no se explicitan: profundidad del conocimiento y experiencia con psicóticos, formación teórica y personal en psicología analítica, etc., para emitir un juicio seguro sobre el talante; pero los indicios dan que pensar. Entre riesgo personal y poner en riesgo a otro hay un abismo; franquearlo, quizá no resulte nocivo en algún terapeuta psicomotriz naturalmente muy bien dotado, como puedan ser Lapierre y Aucouturier; o respecto a algún tipo de paciente (Bruno). Pero sin los requisitos indicados, en modo alguno puede considerarse como modelo a seguir.
- No interesa acentuar lo relativo a las exageraciones, exquisiteces, autovvaloración, megaexpectativas, etc., en sí mismas. Interesa, sí, proponer la posibilidad de vivir la Psicomotricidad, con otro talante, más pegado, quizá, a la realidad; y conviene no mezclar el talante con la actividad psicomotriz, ni calificarlo por sus peculiaridades. Alguna de las notas de ese otro posible talante pueden indicarse:
 - o la realidad ambiental no se crea ni se destruye de un plumazo. No se puede estar en otro planeta ambiental; con toda la gama de variedades, por ejemplo desde el macropanorama del binomio naturaleza/cultura, se está predominantemente en uno de esos polos o se habita en ambos. Pienso que en las páginas que siguen se verá con suficiente claridad hasta dónde hasta Lapierre y Aucouturier están incardinados en marcos conceptuales no precisamente nuevos;
 - o no adscribirse a una escuela, a un autor, no es incompatible con tener preferencias e influjos poderosos de alguna o algunas de ellos;
 - o confesar las fuentes no resta originalidad. Circunscribirlas, con precisión, es un requisito epistemológico para la constitución de una disciplina. Y en temas tan magmáticos como el psicoanálisis, tan complicados para el no profesional, y tan delicados por sus repercusiones prácticas, aclarar las fuentes, delimitar con nitidez el espacio en que se está, estudiar y exponer a fondo la estructura nocional y práxica, resulta imprescindible;
 - o cuando el escuchante, ya no juvenil, presenciaba año tras año el descenso de Aucouturier desde el Tabor, si no desde el Sinaí de Tours, con el nuevo secreto de la eficacia, con la nueva ley inspirada, no podía por menos que sonreír con simpatía, aparte de asimilar un nuevo impulso positivo. Venturosamente para el ser humano, la práctica psicomotriz demostraba, también año tras año, día a día, que como era de esperar, todavía no se había inventado el secreto para la educación salvadora; por eso el ser humano no ha muerto todavía. El autoaprecio sobre las propias producciones no ha de conducir al autocentramiento doctrinal o disciplinar;

- o similar realismo es posible concebir respecto a la cualificación y a la actividad del psicomotricista. Su relación con el niño siempre estará larvada de peculiaridades idiosincrásicas, de torpezas, de insensibilidades, de proyecciones recibidas y transmitidas;
- o no se inventa cada semana el luminoso mediterráneo doctrinal, ni se descubre el ungüento que siempre cura. La más sólida aportación pedagógica no transformará al niño ni a la sociedad.

Ni la ilusión, ni la entrega, ni la eficacia, ni la originalidad, ni la sensibilidad, ni la creatividad o el deseo de cambio están reñidas con otro talante más pegado a los hechos, a las personas, y a las actividades concretas en la práctica de la Psicomotricidad, a la cotidianeidad, al ser humano común, al educador tipo, a la eficacia limitada de la acción pedagógica.

2.- PEDAGOGÍA Y PSICOMOTRICIDAD

La Pedagogía General, refleja la cosmovisión de una sociedad, y debiera contribuir a mejorarla. Concebida como disciplina de síntesis (Quintana, Sanvicens, etc.) acoge las aportaciones sobre la naturaleza del ser humano y de la sociedad: valores, expectativas, usos, costumbres, actitudes, normas, sensibilidad, conocimientos, etc. Integra así afluencias de las disciplinas reflexivas (Filosofía, Antropología, Ética, Teoría de la educación, etc.); y de las Ciencias la educación (disciplinas del hecho educativo: Psicología de la educación, Sociología de la educación, Biología de la educación, Psiconeurología, etc.). Y organiza las referencias al cómo educar (disciplinas del acto educativo: Didáctica, Pedagogías especiales, Educación física, Psicomotricidad, etc.). La Pedagogía General es el arranque, el marco y el sentido de todo un cúmulo de ciencias y disciplinas, en cuyo extremo evolutivo se encuentra la Psicomotricidad. El especialista de psicomotricidad educativa *ha de ser ante todo un especialista en Pedagogía*. Se intenta aquí, deslindar el anclaje de las diversas orientaciones de la Psicomotricidad en un marco pedagógico, psicológico y epistemológico..

La mera terminología revela la diferencia en las concepciones de la pedagogía de los autores de Psicomotricidad. Para Le Boulch el educador es instructor (1985, 43, 44), la sesión una lección que comienza con el calentamiento y acaba con la recuperación (42-44); Picq y Vayer, le llaman educador; Lapierre y Aucouturier, animador (Lapierre y Aucouturier, 1980, 15, 17, 107, 116; Aucouturier, 1985).

2.1.- Reacción, reactivismo y modelo antitético

Las aportaciones más importantes de muchos descubridores en cualquier rama del conocimiento, y en concreto, en la de las dimensiones del movimiento y de la persona, en Pedagogía y en Psicomotricidad, tienden a convertirse en reactivismo, y transforman a sus autores en inventores.

El nuevo modelo se presenta, paso a paso, como la antítesis virtuosa del compendio de defectos que era el modelo anterior. Así la PMC respecto a la Educación Física, y la PMA con referencia a la PMC. Es el modelo antitético; expresa una postura diametralmente opuesta a la anterior, con lo cual se pierden dimensiones objetivas bien contempladas en la orientación pedagógica previa; y el descubrimiento sobre la naturaleza del niño y de la educación corre el peligro de transformarse en invento que, en parte, las deforma.

La Psicomotricidad a partir de 1960 sigue el esquema trillado de cualquier movimiento pedagógico que se precie de renovador: a) situación actual desastrosa (catálogo de todos los déficit posibles); b) cambio radical que supone el descubrimiento realizado (nuevo concepto de ser humano, de sociedad, de educación); c) solución maravillosa y/o mesiánica de la nueva propuesta. Todo ello en el marco conceptual de la Escuela Nueva, concebida en sí misma y como paradigma de movimientos reformadores de la educación.

2.2.- Esquema del naturalismo pedagógico

2.2.1.- Noción de naturalismo pedagógico

Cosmovisión (filosofía rudimentaria, que da sentido a la realidad de la vida), más que filosofía (sistematización), posicionada frente al sobrenaturalismo y al humanismo, ve en la naturaleza el valor supremo. Arrancando del siglo XVIII influye y colorea, ante todo a través de Rousseau, y su naturalismo pedagógico romántico (más que a través del naturalismo científico de Spencer), gran parte de los movimientos de renovación pedagógica, de muy diversa orientación. Pedagogía liberal: Escuela Nueva (Decroly, Montessori, Dewey, Kerschensteiner, Ferrière, Claparède), Pedagogía comunista inicial, Pedagogía no directiva (Pedagogía institucional, Rogers); Pedagogía libertaria (P. Anarquista, Neill, desescolarización de Illich y Reymer); Pedagogía liberadora; Pedagogía idealista (Froëbel); Educación activa (Bovet), Educación progresiva (USA), Educación funcional (Claparède) (ver Quintana, 1988).

Si el niño es bueno, feliz, autosuficiente en su desarrollo, requerirá una Pedagogía negativa (no hacer), del «dejad crecer»: Rousseau, E. Key, Neill, Ferrière; Pedagogía funcional, del interés (según las necesidades del niño), sin castigo ni temor (Claparède), etc.

El naturalismo pedagógico aporta el conjunto de rasgos que dibujan la otra cara del niño y de la educación. Aportación esencial, contaminada por la focalización exclusiva en los nuevos aspectos descubiertos. En concreto:

- el concepto básico de niño es unilateral: bueno de por sí, feliz, autosuficiente en su desarrollo. Las aportaciones positivas de estos rasgos si se toman como complementarios, en plano de similitud, con los anteriores, se tornan contraproducentes, si se sustancializan como exclusivos. Algunos botones de muestra:
 - o contradecir al niño, frustrarle, es contraproducente (hasta el trauma, según orientaciones psicopedagógicas);
 - o aprendizaje sin esfuerzo (aprender jugando);
 - o espontaneidad y libertad sin fronteras;
 - o autosuficiencia, facilidad, etc., del aprendizaje...;
 - o «el niño difícil no existe, existen padres difíciles» (Neill). Que se puede traducir: el niño difícil no existe; existe una sociedad difícil, una escuela difícil, etc.

Una síntesis de las características del naturalismo pedagógico, permitirá ver el anclaje de Lapierre y Aucouturier en esta orientación pedagógica.

2.2.2.- Panorámica comparada del naturalismo pedagógico

NOCIÓN DE:	NATURALISMO PED	CULTURALISMO PED	REALISMO PED.
1.Naturaleza:	<i>Buena: seguirla</i> • norma suprema; • confianza. • lo abarca todo. <i>Ped. Negativa</i> (no actuar)	<i>Mala: superarla</i> • norma positiva; • desconfianza; • cult. el centro <i>Ped. Coercitiva</i>	<i>Ambivalente;</i> • ambas normas; • ambivalencia; • natur y cultura. <i>P. Escucha/acción</i>
Sociedad:	<i>Mala: aislar.</i>	<i>Buena: someter.</i>	<i>Integrar/respetar</i>
2.Hombre:	<i>Bueno;</i> • 1º lo subjetivo, la vida.	<i>Malo,egoísta;</i> • 1º lo cultural	<i>En tensión;</i> • integrar.
3.Niño:	<i>Bueno/feliz;</i> • notas, intereses y fines propios; • activo, creativo (métodos activos) • libertad; • 1º lo afectivo; • 1º el presente; • relación afectiva Globalidad	<i>Malo/frágil.</i> • miniadulto; adulto inmaduro. • pasivo,receptor (mét.memorísticos) • control;obedecer • 1º conocim y vol. • para el futuro; • distancia. Análisis	<i>Ambivalencia;</i> • notas etc. propios • ambos; • ambos; • toda dimensión; • Presente en perspectiva; • equilibrio. De globalidad a diferenciación
4.Desarrollo:	<i>Autónomo:</i> • autoaprendizaje; • fácil,agradable; • espontaneidad; • no directividad; • juego; • no programa o leve • acción sobre medio	<i>Dependi/adiestrar</i> • heteroaprendiza. • esfuerzo; norma • deber; obligación • directividad; • racionalidad • programa rígido. • acción s. niño.	<i>Ambos.</i> • ambos; • integrar; • integrar; • integrar; • integrar; • integrar p Niño/Ed • ambos.
5.Pedagogía:	<i>Ped. Paidocéntrica</i> <i>De libertad, espont. crecimiento, dejar hacer, Edúcere</i> • iniciativa el niño Apje. experimental Acción sobre medio Met. paidocéntrica	<i>P. Magistocéntrica</i> <i>Coercitiva; conducción,implantar, Dúcere.</i> • iniciat. educador Apje. racional Accción sobre el niño Met. magistocéntr	<i>P. Dialógica.</i> <i>De integración. Ayuda,cuidado, Comple.</i> • iniciat. alterna Apje. varios tipos Ambas Met. dialógica
Antropología:	<i>Optimista</i>	<i>Pesimista</i>	<i>Realista</i> Comenio, Pestalozzi
Cosmovisión:	Rousseau, Decroly	Kant, Durheim,	
Autores:	Montessori, etc	Skinner	
6.Educador:	<i>Jardinero:</i> <i>Auxiliar, animador</i> <i>Autoridad el grupo</i>	<i>Escultor:</i> <i>Centro.El protago.</i> <i>Autoridad, maestro</i>	<i>Guía, modelaje</i> <i>Coprotagonista</i> <i>Maestro=ayuda.</i>

Quedan otras antinomias básicas: educación para el individuo (desarrollo máximo y equilibrado de las propias posibilidades) o educación para la sociedad (para trans-

formarla: sociologistas, socialistas), etc.; pero, aunque insinuadas, no afectan al núcleo de la pedagogía de Lapierre y Aucouturier.

2.3.- Pedagogía de la PMC

a) *Reactivismo*

«La pedagogía psicocinética –radicalmente opuesta a la pedagogía tradicional...» (Le Boulch, 1981, 28); «La educación psicomotriz se opone, esto es evidente y de una manera total, a la educación y a la reeducación tradicionales» (Picq y Vayer, 1977, 10); hay una oposición evidente y total a la educación y reeducación físicas tradicionales: «no hay síntesis posible» (10). La Psicomotricidad se diferencia de una forma fundamental de la Educación Física, porque se realiza en función de la edad del niño contemplado en su unidad (Vayer, 1973, 31).

b) *Paradigma de la contradicción:*

- *La Pedagogía tradicional:* se centra en las adquisiciones (cognitivas, habilidades, conductas sociales), no en las capacidades; en hábitos concretos (realización exacta); da una respuesta concreta, y utiliza la repetición. Es la Pedagogía del «drill», que consiste en: a) descomponer lo que se aprenderá, b) adquirir cada elemento, c) repetirlos y ensamblarlos. El instructor es el modelo: hace, explica, para que repitan los niños. El centro son los contenidos; y adquiere gran importancia la progresividad (Le Boulch, 1981, 19). Es el modelo, dicen, de la Educación Física tradicional; abstracta y verbal; causante de dificultades en la generalización de los aprendizajes.
- *La Pedagogía activa, la de Le Boulch, en cambio, y según el autor:* forma capacidades: iniciativa, creatividad, plasticidad, espontaneidad (que se orientan hacia la adaptación), y son aplicables por ejemplo a habilidades fundamentales como la lectura y escritura (Le Boulch, 1981, 20). Crea capacidad de responder: no se basa en la técnica (19), es aplicable a diferentes campos.

El educador sabe qué aptitudes se han de desarrollar, y elige para ello ejercicios, modificables según las reacciones del niño. Su hipótesis inicial es clara: el origen de la actividad concreta son las aptitudes y capacidades, que son lo esencial. (Le Boulch, 1981, 19-20).

c) *Naturalismo pedagógico*

Sus manifestaciones son múltiples:

- «*La educación psicomotriz utiliza los mismos principios que la escuela activa*» (Vayer, 1973, 177).
- *Concepto de enseñanza/aprendizaje:* «El niño debe más descubrir y comprender que imitar o reproducir» (Picq y Vayer, 1977, 223): «La pedagogía consiste en conducirlo a encontrar las soluciones él solo» (224) (*idúcere* y *educere* al mismo tiempo!); en «conducir al niño a participar en la creación de dicho cuadro» (de prohibiciones) (Vayer, 1985, 48);
- *Importancia de la experiencia:* se aprende lo que se vive (Le Boulch 1981, 21-23: cita de Dewey); importancia del ensayo/error (30: cita de Freinet); del descubrimiento, de la creatividad, «durante el cual la programación es

inconsciente» (30); «las explicaciones y demostraciones no le ayudan y, por el contrario, sólo sirven para impedir y limitar su propia experimentación» (22).

- *Utilización de métodos activos* (Picq y Vayer, 1977, 10); «La educación psicomotora utiliza los principios de la escuela activa: el niño actúa y habla, comprueba, controla, corrige y descubre» (209); «la psicocinética es un método de pedagogía activa» (Le Boulch, 1981, 19);
- *Superación de la directividad* (ver en artículo posterior);
- *Educador integrado en el grupo, como su líder, «despaternalizado»* (Vayer, 1973, 184);
- *Desconfianza teórica en el ejercicio*: «en modo alguno se ha podido demostrar que los ejercicios progresivos... sirvan para alcanzar un desarrollo significativo de esas capacidades» (Le Boulch, 1981, 20); se da predominio a la capacidad sobre la destreza (en el mismo sentido Vayer, 1973, 111, 176).
- *Expresión en términos de conducta*, no de déficit: se habla de inadaptación en vez de deficiencia física; de comportamiento (Picq y Vayer, 1977, 12); hay que desacondicionar para constituir nuevas actitudes (187);
- *Concepto de educador*: como *facilitador* de los descubrimientos del niño (Vayer, 1985, 153), y con los demás atributos no directivos de Rogers (152-154); como *organizador* de situaciones (49); como *catalizador* (Vayer, 1973, 184); como *quien coloca* al grupo en situaciones experimentales (Le Boulch, 1981, 22) (situaciones problema), para «crear condiciones para los ensayos y errores del niño» (Le Boulch, 1981, 37); no como quien transmite saber y conocimientos, sino *como ayuda* «en imaginar una situación psicosocial que incite al niño a descubrirla por sí solo y a integrarla en una obra verdaderamente original» (Vayer, 1985, 48-49). *Organiza situaciones* (49), lo que implica un objetivo, «guiando o dejando al niño que lo descubra» (51); son situaciones/ejercicios (en el mismo sentido Vayer 1973, 184, 187-188, 190, etc.).
- *Importancia de lo afectivo y relacional*, del diálogo (Picq y Vayer, 1977, 222-223. Ver Vayer 1985, 132, 152-155, 201, 48-49; 1973, 180 y ss.).

d) Claridad sobre la naturaleza pedagógica de la PM

- *Picq y Vayer*: «la educación psicomotriz no es... una técnica misteriosa o excepcional, es en esencia una acción educativa» (Picq y Vayer, 1977, 9, 209), no terapia. Es pedagogía: con sus fines y principios (208), objetivos, método etc. Incluso la reeducación, la psicomotricidad dirigida al niño inadaptado (9), o con deficiencia mental (título del libro) se concibe como educación: «de aquí que utilizemos habitualmente el término «Educación Psicomotriz» y no el de «Reeducación psicomotriz» (9 y 10). La psicocinética, que equivale a la Psicomotricidad en niños menores a los 12 años (Le Boulch, 1981, 18), es educación por el movimiento (12, 17, etc.).
- *Para Vayer*, la Psicomotricidad también es pedagogía (1985, 1-3, 20, 201-202, etc.); «la educación psicomotriz es ante todo una educación» (1973, 175).

e) *Divergencia radical sobre la autonomía de la PM.*

- *Picq y Vayer*: la Psicomotricidad es *disciplina autónoma*: «disciplina básica» (1977, 270), «fundamental» (207); en primaria la educación motriz ocupa «lugar de preferencia» «junto con las materias básicas de la lectura, escritura y aritmética» (Le Boulch, 1981, 31).
- *Vayer*: *no es una disciplina autónoma*: «no deberá ser considerada como una disciplina aparte o como una actividad entre otras, sino que debe ser la actividad educativa del niño» (1985, 167); «todo el mundo está de acuerdo en reconocer que la primera educación es una educación del ser completo a través del cuerpo, es decir una educación psicomotriz» (161).

f) *Correcciones o vacilaciones respecto al naturalismo; o contradicciones e integración:*

- *La PMC manifiesta dificultad para asumir la dirección educativa*, como consecuencia lógica de su paidocentrismo proposicional. Para superarla se recurre a una especie de engaño: «El niño debe tener la impresión de encontrar las cosas solo, de comprender solo, en una palabra de educarse solo» (Picq y Vayer, 1977, 209); «Para que una acción sea educativa debe ser querida, pensada y controlada, pero por otro lado, el niño debe vivir la situación con todo su ser, debe tener el sentimiento de descubrir y educarse solo» (Vayer 1985, 154; 1973, 177, con cita de Rogers).
- *Ambigüedad respecto a Rogers*: se asume la mentalidad rogeriana: el niño no se siente juzgado, se rechazan los juicios valorativos (Vayer, 1985, 152). Pero al mismo tiempo se indica que no hay que disimular los fracasos (152).
- *Limitación de la autonomía del niño*: «De todas maneras, no puede esperarse que el niño encuentre solo la solución a sus problemas. Hay que ayudarlo y ayudarlo es obligarle a respetar las cosas y a los demás» (Vayer, 1985, 133-134).
- *Limitación de la expresividad del niño*: no ha de haber en la sesión «una atmósfera de alegría escandalosa y desordenada. Podríamos hasta llegar a decir que la risa es una manifestación animal (sin control de la voluntad); la sonrisa, al contrario, es un control de sí mismo y un objetivo hacia el que debemos tender» (Picq y Vayer, 1977, 177); «las manifestaciones de gran alegría corren el riesgo de perturbar el orden» (Vayer, 1973, 178). La sesión se concibe como conjunto de ejercicios prefijados (ver artículo siguiente).
- En Vayer se enuncia un *intento de síntesis*: además de libertad, seguridad, creatividad, autonomía, expresión libre y espontánea se habla también de ejercitación del gesto gráfico (para que la libertad, etc., no quede en el vacío) (Vayer, 1985, 137). Pero no se desarrolla el tema, ni se refleja en las sesiones.

Reflexiones sobre Pedagogía y PMC

Aparecen textos disarmónicos con las posiciones de la Escuela Nueva que asume la PMC; en concreto respecto a la autonomía, al ejercicio y al aprendizaje vivencial y experiencial (Dewey), por ensayo y error o tanteo (Freinet). Por ejemplo:

- *Los ejercicios desarrollan capacidades*: capacidades y ejercicios no son anti-téticos (Le Boulch, 1981, 20);
- *No se ha de olvidar el aprendizaje por modelos*, por imágenes;
- *Ni del aprendizaje inteligente*, cuya programación es consciente, y «exige «la representación mental del un «esquema motor» (Le Boulch, 1981, 30);
- *En niños con algún déficit en cuanto a capacidades* las situaciones abiertas, la autonomía sin ayuda, puede acentuar su desnivel con respecto al grupo (Le Boulch, 1981, 22).

2.4.- Pedagogía y PMA

La PMA critica radicalmente a la pedagogía «tradicional».

a) *Situación actual desastrosa de la educación*: denuncian el monumental fracaso de la educación (Lapierre y Aucouturier, 1977, 12), que es fábrica de inadaptados (1980, 10). Aseveran que infunde miedo a la expresión espontánea y auténtica (106), que impide la creatividad (127); que es un medio no acogedor, demasiado restrictivo, demasiado directivo (2); de lenguaje hipócrita, comunicación muy superficial, «condenando toda espontaneidad», «instrumento de segregación social» (10), y de «conformismo burgués» (10); de transmisión del saber (10); que concibe al cuerpo como instrumento de saber, que requiere poder y mantenimiento de la autoridad (11, 13). Es una pedagogía normativa con base racionalista (1977, 13), de «estructuras segregativas y elitistas»; produce la enseñanza del tener no del ser, que da conocimientos intelectualizados (1980, 31); es racionalista: reprime los estados emocionales: profesa el culto a la objetividad, intelectualismo, represión emocional (54) y moral (culpabilidad) (1977, 70); el niño tiene que adaptarse al deseo del educador (72; se basa en condicionamientos por estímulos externos (70 y ss.); impide la creatividad (127); «en la escuela actual la frustración es masiva, casi total y absolutamente prematura sin dar tiempo a la maduración afectiva (1980, 18); el pedagogo tradicional está «imbuido de su autoridad, de su saber y su poder» (71). Llamam pedagogismo al racionalismo, a los objetivos precisos de aprendizaje delimitados y predeterminados (1977, 61). Rechazan la programación etc. *Son acusaciones calcadas idea a idea de las que la Escuela Nueva hizo a la educación tradicional desde el primer tercio del siglo veinte.*

También aparecen críticas típicas de la *antipedagogía de procedencia psicoanalítica*, basadas en la primera fase del pensamiento de Freud (hasta 1920); conceptos trasladados a la realidad pedagógica por V. Schmidt, Neill, la Pedagogía institucional, etc., y referidos tanto a la pedagogía tradicional como a la Psicomotricidad cognitiva: educación superyoica, «basada principalmente sobre lo «prohibido», el «tabú», el enjuiciamiento moral, social, integrado en el inconsciente del superyó»... «la culpabilización del deseo» (Lapierre y Aucouturier, 1980, 13-14). Educación autoritaria, del yo consciente, con hipertrofia del superyó y debilidad del yo, basada en el condicionamiento operante (premio/castigo) (14); que rechaza y culpabiliza la dinámica del deseo (1977, 10; 1980, 14); que es captativa: «el objetivo inconsciente de toda «educación» corporal y motriz es que el niño no escape al adulto, «que éste, discipline el cuerpo del alumno, y le mantenga, al precio que sea, al nivel de un cuerpo instrumentalizado» (1980, 13). Así, la reeducación sintomática «es vivenciada como una agre-

sión insegurizante, ansiógena y culpabilizante» (1977, 16); la escuela es ley, función tradicional del padre (1980, 51); rechaza y culpabiliza la dinámica del deseo (1977, 10), se limita al síntoma, con todos sus inconvenientes (70 y ss.). En la obra con su hija Anne (1982), Lapierre reafirma esas críticas.

Y entre este aluvión de críticas reactivistas, con frecuencia unilaterales, el punto de ponderación y equilibrio: la acusación de un «punto de vista demasiado intelectual» a la Psicomotricidad cognitiva (Aucouturier y otros, 1985, 20), etc.

b) *Crítica de la PMA a la PMC:*

- La llaman *instrumental*: de cuerpo estructurado, intelectualizado, que organiza el espacio y el tiempo, con aplicaciones en la lectura, escritura y cálculo; «El cuerpo se convertía en un instrumento, instrumento de conocimiento» (Lapierre y Aucouturier, 1980, 10); instrumento racional al servicio de un pensamiento consciente (11); «nosotros excluimos decididamente ese enfoque» (Aucouturier y otros, 1985, 91).
- Se exige *la conversión* de ese instrumentalismo: «en el trabajo de formación personal, el psicomotricista «que realice una práctica 'instrumental'... no sería rechazado de forma definitiva»... pero debe comprometerse desde el principio «con una perspectiva relacional ante los niños» (Aucouturier y otros, 1985, 115).

c) *Propuesta radicalmente diferente:* Ante esta situación, defienden «un cambio total de enfoque» en la educación (Lapierre y Aucouturier, 1977, 9 y ss.).

c1. *Primera fase: Educación vivenciada* (Lapierre y Aucouturier, «*Contrastes*», 1977b): es una pedagogía del respeto a cada niño y al grupo (14), que se encuadra en la unidad y globalidad de la persona, superando el dualismo psique/soma; que, partiendo de vivencias, proporcione el paso de la vivencia motriz a lo abstracto (2, 13), que adapte la enseñanza al niño y no viceversa (13), que afirma que el niño asimila sólo lo que él puede descubrir por sí mismo (el maestro debe saber esperar) (15). Con las características típicas de la Escuela Nueva: superar el espíritu directivo, el programa tradicional, el ejercicio predeterminado; que trasciende el síntoma en las reeducaciones y se dirige a la personalidad total del niño (22); que utiliza el contacto corporal directo con los psicóticos (23); que parte de la actividad espontánea (27). El proceso es claro: vivencia motriz-percepción-análisis perceptivo-abstracción (16);

c2. *Segunda fase: en síntesis:*

- o *Superación de la Pedagogía:* realizan algo que no es Pedagogía, sino psicología o psicoterapia, etc., en el marco del cuerpo erógeno; una actividad centrada en contenidos relacionales, afectivos, simbólicos y fantasmáticos; sin objetivos para el grupo (Lapierre y Lapierre, 1982, 26).
- o *Antipedagogía:* la prohibición causa el conflicto (Lapierre y Lapierre, 1982); actitud opuesta a la pedagógica (26); antiprogramación: antiejercicio; educador como caja de resonancia de los fantasmas del niño; metodología que parte siempre del deseo del niño, de la espontaneidad; educador como miembro del grupo a quien ha cedido su autoridad, como animador.

o *Características contrarias* en la novedad propuesta, propias, igualmente, del naturalismo pedagógico y/o de las propuestas rogerianas: «Es un cambio total de enfoque (Aucouturier y Lapierre, 1977, 9) de la dimensión cognitiva a la afectiva y fantasmática, al «cuerpo erógeno» (cita de S. Leclair en 9); actitud de no-enjuiciamiento (Lapierre y Aucouturier, 1977, 74), predominio de la afectividad, adaptación a los deseos del niño (72). Y/o numerosos rasgos de origen psicoanalítico: desculpabilizar del deseo (75), liberarse del deseo del adulto (fantasmático y/o superyoico) (72 y ss.), no reprimir el inconsciente (Lapierre y Aucouturier, 1980, 13) (sí dominarlo), considerar la fantasmática corporal (1980, 8), etc., etc. La libertad, central en la Escuela Nueva, considerada como liberación, es lo que permite «encontrar una liberación real que ya no es oposición, sino independencia y disponibilidad» (1977, 22); una hiperlibertad: «una puerta abierta a la libertad sin fronteras, a la libre expresión de las pulsiones a nivel imaginario y simbólico y al desarrollo libre de la comunicación (21).

d) *Proceso personal reactivo*: «cuanto más se aleja nuestra pedagogía de las normas de la escuela tradicional, más se evidencia la inadecuación y la nocividad de esas estructuras» (Lapierre y Aucouturier, 1977, 13).

e) *Noción deformada de Pedagogía en Lapierre y Aucouturier*.

No se trata únicamente de la adscripción más o menos estereotipada al paradigma del naturalismo pedagógico. En Lapierre y Aucouturier se manifiesta un concepto restrictivo y erróneo de Pedagogía:

- en ocasiones se *contrapone la Psicología a la Pedagogía*, cargada aquélla de positividad, frente a los déficit de la Pedagogía: «lo que acabamos de exponer se sitúa en la óptica de una acción con mira exclusivamente psicológica, sin preocupaciones de orden pedagógico»; al nivel psicológico pertenecería «la dinámica gestual simbólica», y a la pedagogía, los aspectos nocionales (Lapierre y Aucouturier, 1980, 71);
- en otras ocasiones, se *cercenan campos esenciales de la Pedagogía*. Tras una sesión sobre el lobo, escriben: «En estas sesiones no hay ningún contenido pedagógico. Su contenido es de otro orden: ¿psicológico, fantasmático, o psicoanalítico»? (Lapierre y Aucouturier, 1980, 17). El mundo afectivo queda, pues, fuera de la pedagogía; a la pedagogía corresponderían exclusivamente la objetividad, la racionalidad, el lenguaje y el pensamiento conceptual (18). No se trata únicamente, pues, de una pose o una licencia o un estereotipo: *se confunde la pedagogía en sí con una caricatura deformante de la misma*; se da, además, un concepto deformado de pedagogía asumido personalmente. No se trata de un *lapsus* o de mero *marketing*;
- *concepto cognitivista de Pedagogía, de enseñanza*: «es el conjunto de procedimientos que permiten hacer adquirir nuevas nociones»;
- y, en el consabido texto de concordia, asoma una postura equilibrada, quizá como respuesta a críticas y posicionamientos externos, e «imposible» desde el dualismo reactivista que profesan Lapierre y Aucouturier: en psicomotricidad educativa existen dos posibilidades: a) situarse a nivel cognitivo, para lo que el psicomotricista «sólo necesita una sólida información, mucha disponibilidad, y un dominio suficiente para asumir la inseguridad de una búsqueda

poco programada» (Lapierre y Aucouturier, 1980, 62); b) atender además el nivel simbólico y fantasmático, lo que requiere una formación psicológica y sobre todo personal mucho más completa».

2.5.- ¿Pedagogía diferenciada entre Lapierre y Aucouturier?

¿Cuál es la relación entre Lapierre y Aucouturier tras la producción autónoma de este último?

2.5.1.- Similitudes:

- Adscripción pedagógica: similar (combinación del modelo de la escuela nueva y de la antipedagogía psicoanalítica).
- Modelo disciplinar: similar (cuerpo erógeno); motricidad tónica; concepción del cuerpo *como medio*.
- Contenidos: similares: contenidos relacionales, afectivos, fantasmáticos.
- Objetivos: ambos tienen objetivos claros, también Lapierre (Lapierre y Lapierre, 1982, 26, 65), sólo que los no iniciados no los descubren.
- Metodología: similar paidocentrismo: espontaneidad a ultranza; en realidad, espontaneidad como manipulación más eficaz; horror al ejercicio (Lapierre y Lapierre, 1982, 50).
- Programación: en Lapierre mediante el objeto que se elige para cada sesión (Lapierre y Lapierre, 1982, 56).

2.5.2.- Diferencias

- Adscripción pedagógica: mitigación de algún aspecto de la adscripción al Psicoanálisis (Aucouturier).
- Objetivos: Lapierre: el itinerario evolutivo afectivo/relacional de cada niño; en concreto, lo que haya surgido en la sesión anterior. Aucouturier: los concretos: comunicación, creatividad, pensamiento operatorio (1985, 31); concreción relativa, puesto que son más bien grandes finalidades de la educación, una leve concreción del itinerario evolutivo.
- Sesión: más estructurada previamente en Aucouturier (se tratará en artículo posterior).

2.6.- Síntesis de la Pedagogía Psicomotriz

La psicomotricidad de Lapierre y Aucouturier, a pesar de sus aspiraciones de ser psicología, algo diferente, está enmarcada (se podría decir: *calcada*), ante todo, en el naturalismo pedagógico; con elementos de fondo cultural de la pedagogía occidental y de la circunstancia histórica.

2.6.1.- Naturalismo pedagógico de la Psicomotricidad

1. *Adscripción a la Escuela activa*: «utiliza los mismos principios que la escuela activa» (Picq y Vayer, 1977, 209; Vayer, 1973, 177). Los conceptos que exponen Lapierre y Aucouturier (1977b, 13-17) coinciden con los de la Escuela Nueva.
2. *Defensa de otra escuela*: con objetivos sociales y relacionales, que rechace «la segregación escolar, en provecho de una escuela más abierta, más tolerante,

menos polarizada por el 'triumfo escolar'... y en donde el niño no sea sólo un alumno» (Lapierre y Aucouturier, 1977, 19).

3. *Niño bueno y feliz*: partir de lo positivo del niño (Lapierre y Aucouturier, 1977, 16).
4. *Centralidad de la libertad*: «supresión del máximo de prohibiciones» (Lapierre y Aucouturier, 1977, 94). Libertad, en el cruce entre la filosofía clásica y el psicoanálisis: «El deseo profundo del niño es ser libre de sus actos, real y verdaderamente libre, es decir, no juzgado y no sometido afectivamente al deseo del adulto» (96).
5. *Importancia de la afectividad y la relación*: la pedagogía psicomotriz ha de ser «verdaderamente relacional» (Picq y Vayer, 1977, 197; Vayer, 1973, 168; 1985, 158, 150-152; Lapierre y Aucouturier, 1977, 12, 26, 32).
6. *Primacía del desarrollo de la capacidad sobre el adiestramiento*: Le Boulch (1981, 37). Idem Lapierre y Aucouturier.
7. *Globalidad: No atender únicamente al déficit, sino a la globalidad de la persona*: Vayer (1973, 1). Idem Lapierre y Aucouturier.
8. *Niño autosuficiente*; es la razón de ser de la pedagogía paidocéntrica.
9. *Aprendizaje como experimentación personal, vivenciado*: el niño debe sentirse libre, tener el sentimiento de educarse solo (Vayer, 1973, 177, con cita de Rogers).

Aprendizaje por tanteo/descubrimiento: el educador no ha de enseñar el modo de saltar etc., a no ser que lo pida expresamente (Vayer, 1973, 123); por descubrimiento personal. (Vayer, 1985, 48-49; 1973, 186; Lapierre y Aucouturier, 1977, 122-123).

10. *Pedagogía paidocéntrica*: se educa en función del niño, no de un solo tipo de aprendizajes (lectoescritura) (Vayer, 1973, 255). *Adaptación continua al niño*: (2, 287); a su deseo (Lapierre y Aucouturier); «no son los niños los que están a disposición del educador, sino a la inversa» (Lapierre y Aucouturier, 1977, 96); el educador se adapta al niño continuamente, no viceversa (Vayer, 1973, 179).

11. *Metodología paidocéntrica*.

- *Globalización*: métodos globales. Globalización disciplinaria en torno a la Psicomotricidad: «en el curso de la pequeña infancia [2-4/5 años] toda la educación es educación psicomotriz» (Vayer, 1973, 33); en la infancia media [4/5- 7 años], la Psicomotricidad es el núcleo de la educación (idem) («*Panpsicomotricidad*»).
- *Transmisión de la autoridad del maestro al grupo*: (Le Boulch, 1981, 24) autoridad recibida del grupo, no de la institución (Lapierre y Aucouturier, 1980, 11-12).
- Otros aspectos metodológicos en 5.4.3.

12. *Educador como catalizador* (Aucouturier y otros, 1985, 88; Vayer, 1973, 184), *como dispensador de situaciones y de materiales, como actor sobre el medio y no sobre el niño, como miembro del grupo y su líder* (Vayer, 1973, 187-188): como conductor privilegiado (188), como animador (Lapierre y Aucouturier, 1977, 22), como adulto «despaternalizado» (Vayer, 1973, 184, 187-188). Su «papel es pro-

poner objetos, etc., dejar a los niños explorar, y saber esperar a ser requerido (Lapierre y Aucouturier, 1977, 96). *Grupo cooperativo y autogestor*: Lapierre y Aucouturier (1977, 19).

2.6.2.- Fondo pedagógico común de la cultura occidental (Grecia)

13. *Hombre considerado como unidad* (Vayer, 1973, 8-9, 272-273, 287).
14. *Educación de todos los aspectos de la persona*: educación concebida como empeño por «favorecer el desarrollo de todos los aspectos de la personalidad del niño» (Vayer, 1973, 272-273); globalidad como totalidad: dimensión corporal, intelectual, afectiva, social (Lapierre y Aucouturier, 1977, 17, 137).
15. *Totalidad armónica*: con equilibrio entre todas sus dimensiones. Totalidad equilibrada: ha de haber equilibrio entre integración social y autonomía (Vayer, 1973, 167-168; 198 y ss.; Lapierre y Aucouturier, 1977, 9).
16. *Finalidad de la educación*: desarrollar al máximo las posibilidades del niño (Vayer, 1973, 1, 287-288; Lapierre y Aucouturier, 1977, 17). (O la transformación de la sociedad, según las corrientes socialistas).

2.6.3.- Elementos del medio en el que surge la Psicomotricidad reciente

Otras tendencias vigentes en el medio: *Interdisciplinariedad*: una de las acepciones de la globalidad (Vayer, 1973, 8); importancia del cuerpo, de la relación, prestigio del Psicoanálisis etc.; mentalidad del mayo del 68.

La conclusión parece razonable: la Psicomotricidad educativa, en concreto desde su eclosión a partir de 1960, se encuadra, ante todo, en un doble patrón: actitudinal (reactivismo) y conceptual (naturalismo pedagógico). Enmarcada con fidelidad en los principios de la Escuela Nueva y sus derivaciones, presenta, con frecuencia como novedad singular, repeticiones o modificaciones de sus postulados secularmente ancianos, acentuando su polaridad naturalista frente al culturalismo pedagógico de la escuela tradicional (mejor que tradicional, inmovilista).

2.7.- PMI y pedagogías de la realidad

La PMI se enmarca en cuatro postulados iniciales, que parecen obvios, pero que han sido negados por los mismos adalides de corrientes psicomotrices:

- a) La Psicomotricidad educativa es Pedagogía, y sólo Pedagogía.
- b) La Psicomotricidad es un área disciplinar propia; si todo es Psicomotricidad («panpsicomotricidad»), la Psicomotricidad no existe.
- c) En la Psicomotricidad, como en cualquier disciplina pedagógica, cabe cualquier modelo pedagógico: naturalismo pedagógico, culturalismo pedagógico, modelo dinámico, modelo cognitivo, modelo comportamental, etc. El naturalismo pedagógico y el modelo dinámico que Lapierre y Aucouturier presentan como el único válido, es una de las múltiples opciones válidas de la Psicomotricidad.
- d) La PMI se encuadra en otra ideología pedagógica, en otro modelo: el de las pedagogías de la integración, las pedagogías de la realidad. Proceso que surge del estudio y de la experiencia del niño y de la realidad de la interacción pedagógica, no de una selección de conceptos, estrategias, etc., de las diversas modalidades de psicomotricidad.

2.7.1.- Pedagogía de la realidad

Existe un *tertium* entre naturalismo y culturalismo pedagógico, que no es un punto medio entre ambas tendencias, sino una manera propia de concebir la Pedagogía. El de las pedagogías integracionistas, el de la pedagogía real (ver Quintana, 1988); el del quehacer cotidiano de los maestros; principalmente el que llevan a cabo los educadores reflexivos; quienes tras estudiar a fondo los sucesivos sistemas, teorías, modelos pedagógicos, los contrastan, sin espíritu de escuela, rigurosamente, con la realidad del hecho educativo. Llegar a la *realidad*: una utopía a la que ese tipo de educador se esfuerza por acercarse.

La PMI se asienta, por ser Psicomotricidad, en el descubrimiento de la importancia de la motricidad humana, en su relación inseparable con el psiquismo (Dupré), y con el desarrollo cognitivo (Piaget, PMC); en la dimensión tónica de la motricidad (Guilmain/Wallon, Ajuriaguerra); en el descubrimiento impagable de la dimensión afectiva y fantasmática impresa en la motricidad (Lapierre y Aucouturier). *Y previamente, como Psicomotricidad educativa, se enmarca en la pedagogía de la realidad.* Y en este marco, ante todo atiende y estudia *lo que el niño es y hace en la sesión.* En ella, constata la construcción del niño *'en' la totalidad del movimiento*; la inseparabilidad de lo tónico y lo clónico en el nivel fisiológico, psiconeurológico, psicológico, pedagógico, experiencial; y contempla, en esa totalidad motriz, la presencia de *cada una de las dimensiones de la persona.* Y la *insupeditabilidad* de ambos aspectos del movimiento, o de cualquiera de las dimensiones de la persona respecto a otra. Contempla también una peculiaridad del niño: *su globalidad*, con su cara amable de unidad y su cruz de indiscernibilidad, de supeditación a la percepción. Y, con similar vigor, se admira de su tendencia/necesidad/deseo primarios, insuperables, *de desglobalizarse.* En esa doble percepción, actúa con similar interés sobre la globalidad y la diferenciación. *Es la realidad que percibe la PMI:* el hecho decisivo que todo lo determina.

En Pedagogía, la realidad central inmediata es *el hecho pedagógico*, y su actualización: *el acto educativo.* Es el criterio de validación de las concepciones, los experimentos, los sistemas, psicológicos, pedagógicos, y en concreto, psicomotrices. El laboratorio de referencia. El niño, la interacción niño/educador, validan la teoría, no viceversa. La teoría ha de encajar en el niño, en la interacción educativa; mientras que todos los «ismos» pretenden encajar al niño y a la interacción educativa en una teoría. Sus autores, convierten el descubrimiento en invención; y transformarían la creación en destrucción si no fuera por los educadores. Frente a la frecuente inercia y a los déficit conceptuales, el gigantesco cuerpo de maestros y educadores, por su contacto con el niño real, garantiza la ayuda a la maduración del niño según los rasgos reales de la especie en una situación temporal dada. El descubridor, ilumina al educador sobre nuevos ámbitos, o nuevas perspectivas; el educador confirma y lleva a la realidad creativamente esos descubrimientos; o en su caso, los invalida y arrincona. La PMI se esfuerza por observar, ante todo, al niño y a la interacción educativa; en *descubrir su realidad.* Y con ahínco similar trata de enfocar sobre esa realidad los sistemas psicopedagógicos. Todo puede ser subjetivo, menos el sujeto. La interacción la vive un sujeto, que a diferencia de la Física, no sólo modifica con su acción al objeto, sino que al ser éste también sujeto, produce interacciones combinadas. En la relación educativa se modifica lo observado, y lo observado modifica al observador. Pero en definitiva, esa realidad intermodificada, *es una realidad*, y tiene una cualidad real. Tras los modelos psicopedagógicos y su terminología (empatía o directividad, etc.), subyace la realidad de la calidad de una relación.

No es difícil extraer la almendra de esa realidad que persigue la PMI:

- a) el niño se manifiesta como *ser de totalidad*, más que de globalidad. Totalidad del movimiento, y en ella, totalidad de las dimensiones de la persona.
- b) una de las características básicas de su fase evolutiva es la globalidad en un proceso imparable de desglobalización. Como dos caras de una misma realidad: *globalidad desglobalizándose*.
- c) La educación psicomotriz se produce como *relación dialógica entre dos coprotagonistas*, el niño y el educador, en el ámbito de la motricidad completa.
- d) *El educador es protagonista* de todo el ámbito de los medios, de las ayudas. Y con su persona, *es elemento constituyente de la educación*. Y su *dinamizador*: espera, activa, descubre estrategias que pueden, incluso en su sencillez, facilitar en profundidad la autoconstrucción del niño. Ni magistocentrismo ni paidocentrismo.
- e) *La relación está cargada de trampas y de gangas*, también inconscientes, tanto para el niño como para el educador; de gangas agresivas y captativas. Es parte de la realidad educativa, y el educador procura sortearlas.
- f) En cada sesión el educador es *investigador de esa realidad*: del niño, de sí mismo, y de la interacción educativa.
- g) *De esta percepción de la realidad educativa se deriva una Psicomotricidad educativa netamente diferenciada de la PMC y de la PMA*.

2.7.2.- Algún rasgo del marco pedagógico de la PMI

Traduciendo esos principios generales a proposiciones más arriesgadas, quede aquí constancia, al menos, de algunas tesis centradas, en su mayoría, en la gran antinomia pedagógica: naturalismo/culturalismo pedagógicos en referencia a la percepción de la realidad educativa. Se enuncian aspectos que se tratarán posteriormente para ofrecer una visión de conjunto.

En un lenguaje pedagógico y psicológicamente incorrecto, sin circunloquios ni enmascaramientos académicos, traduciendo, por ejemplo, el «es verdad parcial», «es matizable», «es cuestionable», etc., por el coloquial: «no es cierto que», «es opinable que», etc., se propone:

- a) *no es cierto que el niño sea feliz*, ni que la felicidad sea su destino. Pero la utopía de Rousseau descubre que *también* lo es; que aunque se imponga el principio de realidad, lo hace para conseguir el placer posible (Freud). Y nos gusta tanto esa felicidad sin opresiones ni culpabilidad, directa, inmediata, que la hemos asumido en masa, se ha constituido en nuestro ideal, y la donamos a nuestros hijos con seguridad fiducial, hasta convertirla en el mayor obstáculo para la educación (consentimiento). Pero las preguntas básicas permanecen: ¿qué felicidad?; ¿qué placer? Freud acabará enseñando que la frustración hay que buscarla en la estructura misma de la persona, más que en la represión de la sociedad o de la educación;
- b) *no es cierto que el niño sea bueno*, que la norma sea sólo seguridad, que la ley se asuma felizmente, que el crecer sea fácil; que cada paso en el crecimiento no sea una renuncia; pero el añorado retorno al nunca olvidado paraíso bueno y

- feliz desvela nuestro deseo más profundo, o al menos más primitivo. Freud enseñará en su segunda fase que la contradicción está en las exigencias diferentes y opuestas de las diversas instancias del aparato psíquico;
- c) *no es cierto que la sociedad haga al hombre infeliz y malo*. No existe individuo sin sociedad; el individuo es sociedad; el individuo hace sociedad;
 - d) *no es cierto que el hombre esté en función de la sociedad, o viceversa*. O que la finalidad de la educación sea «capacitar al alumno para intervenir en la realidad» (Zavala, 1999, 64); respecto a la formación del tipo de ciudadano, dice, «mi opción... ampliamente compartida, se puede reducir a entender la función del sistema educativo como medio para desarrollar todas las capacidades de las personas con el fin que sepan intervenir de forma crítica en la transformación y en la mejora de la sociedad» (10). Como tampoco es verdad que la única finalidad sea la formación individual para el desarrollo de la propia profesión;
 - e) *no es cierto que el niño se construya autónomamente en cualquier dimensión de su persona*: ni siquiera que aprenda solo a caminar (o a hablar) (no lo haría en la manada). Pero del naturalismo pedagógico podemos aprender que el niño tiene mecanismos propios para hacerlo si se dan requisitos básicos, aparte del esencial: la sociedad humana (el maestro);
 - f) *el paidocentrismo no debe ser un axioma*; sin sociedad, no existe el niño, y sin educador no existe educación; pero es verdad que el niño tiene características propias, que no es un adulto imperfecto, y que el objeto de la educación es el niño;
 - g) *es indudable que el niño es el protagonista de la educación en la escuela*; mas el educador, y sólo él, es su coprotagonista (no un técnico aplicador, como, en parte, el Diseño Curricular actual supone); o mero catalizador, animador, dispensador de recursos etc;
 - h) *no es acertado que se constituya como campo de la Psicomotricidad (objeto material)*, a la motricidad clónica, a la dimensión cognitivo/volitiva, y al esquema corporal como núcleo de la Psicomotricidad (PMC); o a la motricidad tónica, a la dimensión afectivo/fantasmática y relacional, y al Cuerpo erógeno (PMA). Se fractura la dimensión motriz del ser humano y se fractura la persona del niño o de quien hace psicomotricidad. Sólo la integración equilibrada de todos estos aspectos puede ser el campo de acción u objeto material de la Psicomotricidad;
 - i) la globalidad no puede ser, epistemológicamente, la peculiaridad más específica de la Psicomotricidad (objeto formal). Es una característica evolutiva de todo niño, y de cada disciplina que verse sobre el niño. La totalidad de la motricidad, continente y vehículo de la totalidad de la persona, pueden considerarse como la peculiaridad de la Psicomotricidad (objeto formal);
 - j) no es seguro que la espontaneidad, sea el mejor procedimiento para conseguir los aprendizajes que dependen de la estructura del entendimiento (gramática universal, cálculo básico); y es falso que sea suficiente en los aprendizajes sobre el medio natural y social;
 - k) la antinomia incompatible entre espontaneidad y directividad como metodología es un tema mal planteado; decantarse sólo por la espontaneidad sustantiviza los medios, y empobrece la panoplia de recursos pedagógicos;

- l) las antinomias, la exclusión de lo contrario o de lo diferente impiden el tratamiento de la totalidad del niño, en cuanto a los contenidos; y metodológicamente, empobrecen los procedimientos metodológicos. Por ejemplo:
- entre acción concreta y proceso: «Lo que nos interesa, no es el resultado inmediato, el éxito en el 'ejercicio' en sí sino la búsqueda, la marcha creadora del niño y del grupo frente a una situación dada» (Lapierre y Aucouturier, 1977b, 16; Vayer, 1985, 141);
 - entre causa y síntoma:
 - entre actividad espontánea y actividad propuesta;
 - entre motricidad tónica y motricidad de control (clónica);
 - entre dimensiones afectivo/fantasmático/relacional y dimensiones cognitiva y volitiva;
 - entre psicología y pedagogía;
 - entre modificación del medio utilizado por el niño y acción directa sobre el niño (Aucouturier y otros, 1985, 28);
- m) *no está claro que partir del deseo del niño* (impuesto por el marco que el educador determina) para luego manipularlo sea más respetuoso con el niño que interactuar directamente con él desde el principio;
- n) *no es verdad que elegir la espontaneidad* de Lapierre y Aucouturier: antiprogramación, partir sólo del deseo del niño, etc., *sea mejor que* compaginarla con las propuestas del educador; ni siquiera que resulte inocuo. Las conquistas motrices concretas (objetivos didácticos propuestos por el educador) son el mejor escaparate del crecimiento personal del niño; manantial de autoestima y de aprecio del grupo; moneda para comprar la «prima de amor» del educador (Freud). Olvidarlo es una concepción adultocéntrica de la globalidad;
- o) *no es seguro que, tras los dos años, el desarrollo motor está asegurado*, y que por lo tanto, baste con la actividad motriz espontánea (Picker); al menos en cuanto a la economía de su desarrollo, a la inversión de capacidades mentales en otros aprendizajes (exclusiones cerebrales), y en relación a los niños motrizmente «torpes» (un 10% según Cratty);
- p) *no es verdad que partir siempre del deseo del niño no sea directivo*; Lapierre y Aucouturier lo expresan con claridad en algunos textos, en medio de su ir y venir, tejer y destejer. Ni siquiera es seguro que sea menos directivo partir del deseo del niño (PMA) que construir la sesión como mero conjunto de ejercicios (PMC); poner ante el niño un circuito o una construcción de gomaespuma es una «coacción» insuperable; y además, resultará más difícil para el niño rebelarse contra el educador (en esta edad mediante el aburrimiento, la falta de atención o esfuerzo, etc.) que en la lección de ejercicios, porque éstos le exigen esfuerzo;
- q) *la actuación sobre el medio* (espacio y material) y no directamente sobre el niño, que Aucouturier presenta como barrera diferenciadora entre Psicomotricidad y prácticas corporales (Aucouturier y otros, 1985, 28), trasladada también a la Educación Física actual, tesis antiquísima de la Escuela Nueva (E. Key, Montessori etc), es una acción sobre el niño, puede que más eficaz y más constrictiva;

- r) *no es verdad que el ejercicio se oponga o disminuya la adquisición de la capacidad; todo lo contrario;*
- s) *entre la sesión compuesta íntegramente de ejercicios (PMC), y la sesión sin ningún ejercicio (PMA) existe toda una gama de puntos intermedios, entre los que la PMI busca el equilibrio entre propuestas del niño y propuestas del educador.*

3.- PSICOMOTRICIDAD AFECTIVA Y PSICOANÁLISIS

El Psicoanálisis es una realidad central en la PMA de Lapierre y Aucouturier.

3.1.- Autovaloración

Su psicomotricidad, dicen con rotundidad Lapierre y Aucouturier, no es un trabajo psicoanalítico, defendiéndose de esta crítica que se les hacía (Aucouturier y Lapierre, 1977, 99). En 1985, en cambio, Aucouturier dirá: «esta etapa me deja insatisfecho porque me doy claramente cuenta de la discordancia que existe entre el concepto utilizado y la práctica desarrollada con el niño. La ambigüedad existe...» (Aucouturier y otros, 1985, 20). De esta etapa psicoanalítica dice que se alejó rápidamente (21).

3.2.- La PMA, concepción psicoanalítica

A partir de 1974 toda la Psicomotricidad evoluciona hacia el Psicoanálisis. En Lapierre y Aucouturier la evolución es clara.

a) Acuerdos con el Psicoanálisis:

- *Vienen a definir la Psicomotricidad como acceso al inconsciente por vía corporal: «La Psicomotricidad debe afirmarse como una vía nueva, con su propia originalidad para abordar el inconsciente a través de sus manifestaciones más directas de las pulsiones del hacer» (Lapierre y Aucouturier, 1977, 101). La Psicomotricidad es una vía de exploración del inconsciente por vía corporal (no por la palabra): «aprehende directamente el cuerpo en su hacer y su expresión tónico-afectiva y tónico-emocional» (1980, 149).*
- *El psicomotricista viene a ser el analista de la acción motriz; sobre el lenguaje tónico-posturo-gestual dicen: «Este lenguaje encuentra su coherencia a nivel inconsciente, un poco como en la técnica de las asociaciones libres en psicoanálisis verbal. No es por puro azar que una acción o un comportamiento suceda a otro. Nos corresponde a nosotros el descifrar, bajo esa aparente incoherencia, la trama inconsciente que lo sustenta» (Lapierre y Aucouturier, 1980, 69).*
- *Se asume plenamente la teoría psicoanalítica sobre el síntoma, y el desplazamiento de la pulsión inconsciente reprimida (Lapierre y Aucouturier, 1977, 15-17): el síntoma es expresión de una demanda inconsciente: si se reprime, aumentarán las tensiones (angustia, alteraciones psicósomáticas), y la pulsión inconsciente reprimida se desplaza y se manifestará en otro síntoma; «centrar la atención en el síntoma es fijarlo, estructurarlo», y los éxitos del tratamiento sintomático no se generalizan, y se deben a la calidad de la relación. «Estas constataciones y reflexiones nos han inducido a rechazar cualquier reeducación llamada 'instrumental' dirigida específicamente al síntoma»: parten de lo positivo y rechazan el modelo médico; «esto ha marca-*

do una etapa decisiva en nuestra evolución». Por ello, se respeta el síntoma, se acepta, etc., aún a costa de la agresión al propio psicomotricista (1980, 17); posteriormente, Aucouturier rechazará la agresión física (Aucouturier y otros, 1985), aunque más tarde, en la misma obra, la admite (215). Ya desde el principio no creen en reeducaciones demasiado específicas que sólo atacan al síntoma (Lapierre y Aucouturier, 1977b, 22), y en la última obra comentada, se dice que no hay que partir del déficit (síntoma), sino de las potencialidades (Aucouturier y otros, 1985, 29).

- Los problemas afectivos provienen de la *represión* (primera fase del pensamiento de Freud); de la madre, causante de represión (Lapierre y Lapierre, 1982, 29); de la escuela (Lapierre y Aucouturier 1980, 11-13).
- *La secuencia de la terapia psicomotriz* puede sintetizarse: expresividad psicomotriz-*captar la demanda profunda*-ajuste del plano sensoriomotor a esa demanda. Y tiene dos fases, respecto a la comunicación: fase regresiva (supresión de mediadores para llegar a la fusión), y fase progresiva (inserción de mediadores: gesto, palabra) (Lapierre y Aucouturier, 1980, 106). Se contempla la carga afectiva preconsciente e inconsciente; la regresión a la fase preverbal, inconsciente (Aucouturier y Lapierre, 1977, 44, 52), el objeto transicional, etc.; reviviendo etapas mal o insuficientemente vivenciadas (53).
- Se afirma *la importancia de las regresiones*, pues «Sólo ellas permiten reestructurar la personalidad en sus aspectos más inconscientes» (Lapierre y Aucouturier, 1977, 92), etc.
- En el ámbito de la terapia: se trabaja a *nivel fantasmático* (Lapierre y Aucouturier 1980, 61).
- *El núcleo* de «Simbología del movimiento» es *lo simbólico* en sentido psicoanalítico; y el de «El cuerpo y el inconsciente» es *lo imaginario en sentido lacaniano*: «los fantasmas inconscientes que sustentan el comportamiento, así como el lenguaje»; «la fantasmática corporal» del niño y del educador (Lapierre y Aucouturier, 1980, 8): «Lo que a continuación vamos a intentar desarrollar es toda una concepción de la fantasmática corporal» (21);
- La terapia psicomotriz versa sobre *la falta o carencia de ser*, de cuerpo; es el fantasma originario, origen de todos los deseos (Lapierre y Aucouturier, 1980, 32).
- *Su objetivo* es reconocer la pulsión, el deseo, sin rechazarlo, y favorecer su evolución hacia la expresión abstracta (Lapierre y Aucouturier, 1977, 10); buscar el dominio del deseo, no la represión; y para ello, los fantasmas han de ser reconocidos, aceptados, no seguidos (1980, 15).
- *Contenidos*: su psicomotricidad está «basada en la dimensión fantasmática del cuerpo y del actuar» (Lapierre y Aucouturier, 1980, 61), el «núcleo más profundo de la personalidad» (60). Los miedos inconscientes tienen más importancia que los conscientes en la educación (1977, 127).
- *Dentro de la orientación psicoanalítica*, más bien muestran concepciones lacanianas (Lapierre y Aucouturier, 1980, 8) y kleinianas (padre bueno-padre malo (Aucouturier y otros, 1985, 99).

- *Requisitos operativos*: «Esta práctica no puede hacerse operacional y eficaz si no se da un sentido al texto gestual y tónico del otro, de ahí su dimensión psicoanalítica» (Lapierre y Aucouturier, 1980, 77).

Por fin, dos aspectos testimonian en Lapierre y Aucouturier la fe del converso al psicoanálisis:

- *la validez única del psicoanálisis*: la Psicomotricidad está centrada en lo fantasmático. Por ello el Psicoanálisis «Es el único tipo de enfoque de la psicosis y de las perturbaciones graves de la personalidad, es así mismo el modo de abordaje privilegiado de la primera infancia» (Lapierre y Aucouturier, 1980, 60);
- *la fantasmática inconsciente como valor!*, «los valores morales intangibles que sustentan «la ley» se derrumban... y parecen periclitados»; mientras se inventen nuevos valores, «nos parece importante que los educadores se conciencien, no solamente de la fantasmática del niño, sino también de sus propios fantasmas»..., «pues lo que sí sabemos es que estos nuevos valores no podrán implantarse si no se integran en la fantasmática inconsciente» (Lapierre y Aucouturier, 1980, 52).

b) *Diferencias de la PMA respecto al psicoanálisis clásico*:

Estas aportaciones de Lapierre y Aucouturier provocan respuestas críticas duras ante las que responden marcando diferencias con el psicoanálisis clásico.

- El tipo de *estructura social y familiar* freudianas eran muy diferentes (Lapierre y Aucouturier, 1980, 47-52): patriarcal, falocrática, autoritaria: madre fusional, padre como ley (poder, saber). Por ello, actualmente se desvanece el Edipo freudiano (48): la fusión y separación se dan con respecto al padre y a la madre; el inconsciente es muy diferente (52); las consecuencias en el papel del padre y de la madre, de la condición de la mujer y de la sexualidad, del Edipo etc, provocan diferencias en cuanto a los fantasmas derivados de la familia;
- La Psicomotricidad no versa sobre el discurso sobre el cuerpo, sino que es *el mismo cuerpo* (tonicidad): «Nuestra experiencia es completamente diferente a la de Freud y de los psicoanalistas clásicos. Nosotros no trabajamos a nivel del discurso sobre el cuerpo, sino al nivel del mismo cuerpo, en la espontaneidad primitiva de sus reacciones (Lapierre y Aucouturier, 1980, 22, 64). Es la diferencia radical; el psicoanálisis, mediante la palabra y la racionalización, incide en lo tónico-emocional para tornar a la racionalidad. La Psicomotricidad parte del cuerpo: «el actuar simboliza los deseos más profundos» (1977, 136-137; 1980, 91). Se centra en el simbolismo directo del actuar (1980, 72); no en la verbalización y en el pensamiento consciente (64, 72).
- No admiten la identificación freudiana (Lapierre y Aucouturier, 1977, 82).
- En el niño puede modificarse el inconsciente poniendo de nuevo en juego los mismos procesos sensorio-emocionales que han elaborado los fantasmas, sin pasar por la interpretación consciente (Lapierre y Aucouturier, 1980, 64).
- *Rechazo del transfert*: (ver después).

- *Noción de transfert freudiano en PMA*: Empinet (en Aucouturier y otros, 1985, 40-43), lo entiende como repetición de representaciones y emociones de vivencias del pasado a situaciones presentes, a la relación con el analista; lo que implica carga emocional y representaciones. El psicoanalista ayuda a tomar conciencia de ello, a analizarlo. La persona del psicoanalista es un espejo más o menos fijo; en él se proyecta la imagen del analizado, que ha de des-construir y hacer consciente esa imagen por el análisis, por la interpretación. La actitud de «benévola neutralidad» del psicoanalista favorece la relación transferencial. Subyace al *transfert* la «compulsión de repetición» (Freud): la emoción y el comportamiento ante los objetos, situaciones, personas actuales reciben su sentido, inconscientemente, del pasado; son reproducciones de lo vivido anteriormente.
- *En la última obra de Aucouturier*, se expresa su conversión del psicoanálisis (1985, 20) a posiciones rogerianas. Así, dicen, el *transfert* desaparece ante la «actitud de comprensión» rogeriana; la actitud es lo determinante; los materiales diversos de la sala hacen que el *transfert* no pueda cristalizar en una persona; además, a diferencia de M. Klein, el psicomotricista no da al niño la interpretación (A. Freud no lo hacía). Para diferenciar su Psicomotricidad de la orientación rogeriana y la analítica, Aucouturier configura una formación específica para el terapeuta psicomotriz: «el análisis psicomotriz» (117), centrado en la *expresividad psicomotriz* (118). En las sesiones mensuales de control al psicomotricista a lo largo de un año (114-115), se analizan los parámetros de la expresividad psicomotriz del niño y del psicomotricista, «por medio del movimiento, la tonicidad, la mirada, la voz, los desplazamientos, la utilización del material, y, eventualmente, por medio del lenguaje asociado a la expresividad psicomotriz» (118). El mismo Rogers transitará de la Psicoterapia centrada en el cliente hacia la Enseñanza centrada en el alumno, en la enésima versión del paidocentrismo rousseauiano. El psicomotricista «no interviene sobre el sentido profundo de estas manifestaciones, sino sobre las manifestaciones mismas» (213).

c) Diferencias entre Lapierre y Aucouturier.

Las diferencias no son de gran consideración (ver «Lapierre y Aucouturier ¿en qué sentido? Práctica educativa», de próxima aparición).

3.3.- Reflexiones sobre PMA y Psicoanálisis desde la PMI

3.3.1.- La PMA es una psicomotricidad de base psicoanalítica

A pesar de la opinión de Lapierre y Aucouturier, el pensamiento de fondo y la *praxis* derivada de él no parecen corroborar la superación del psicoanálisis. Ya en «*Simbología del movimiento*» (Lapierre y Aucouturier, 1977, 21-22) la liquidación del *transfert* es debida a que el niño actúa espontáneamente, a que el psicomotricista no actúa ni expresa deseo ni juicio; se produce mediante la «acción del comportamiento psicomotor», no mediante la palabra, y gracias a la actitud empática del educador. No hay pues un cambio significativo en la postura ulterior de Aucouturier.

Aparte de lo dicho en 3.2.a, se puede señalar:

- *Terminología y contenidos psicoanalíticos*: se tratan producciones fantasmáticas (Aucouturier y otros, 1985, 213 y ss.). Otros contenidos son: la comunica-

ción como deseo de captar al otro, la creación como voluntad de poder (198), la inmovilidad relacionada con la angustia difusa, con el fantasma de muerte (Lapierre y Aucouturier, 1980, 74); o la concepción del padre como «objeto», que está escindido en «padre u objeto malo», que el niño puede proyectar sobre el soporte del reeducador a quien puede exorcizar sin culpabilidad: «padre u objeto bueno», que puede ser interiorizado y aceptado (Aucouturier y otros, 1985, 99).

- *La Psicomotricidad, dicen, es una vía de acceso al inconsciente, más rápida y segura, según Lapierre y Aucouturier; en realidad, pues, una metodología corporal, propia; una metodología de fundamentación psicoanalítica.*
- *Interpretación psicoanalítica de la realidad:* corresponde al reeducador, «responder al sentido de la demanda profunda» (Aucouturier y otros, 1985, 98); «percibir, más allá del acto mismo, su significación profunda» (98) (tras la agresión, quizá se expresa una demanda de afecto (100). Tiene fe en el componente interpretativo psicoanalítico: la evolución positiva en la conducta agresora se debe a la aceptación de la misma (percibida como expresión de queja, llamada, salida de tensiones etc.) sin culpabilizarla (203); se desculpabiliza la agresión, no se la condena (202-203). Ante la agresión, al psicomotricista, para no romper la relación, le conviene pensar que no va contra su persona, y derivarla hacia otras áreas: juego, otros soportes simbólicos comunicativos, etc. (203 y ss.).
- *Sentido psicoanalítico de la actuación psicomotriz:* ser compañero simbólico es una de las tres funciones básicas del psicomotricista (Aucouturier y otros, 1985, 99); requiere al reeducador captar el sentido simbólico de lo que hace el niño, y para ello captar su demanda, que es de orden fantasmático (99 y ss.). Baste el ejemplo de la agresividad: se trata de limitarla sin ahogarla (198), como quería Freud (y como aconsejaría un cierto sentido común); el psicomotricista «acepta las agresiones del niño porque las comprende y sabe manipularlas» (195, 198): «el niño manipula, empuja, agrede al psicomotricista con el gesto, el objeto o el lenguaje; el adulto puede ser inmovilizado, atado, sepultado...» (215).
- *Formación psicoanalítica del psicomotricista:* «es evidente que para analizar con seriedad la «demanda profunda», es indispensable una comprensión de la psicología proyectiva» (Aucouturier y otros, 1985, 108). «La perspectiva analítica es particularmente interesante para situarse emocional e intelectualmente frente a las propias particularidades y resistencias» (113); el psicoanálisis es un medio pertinente para el psicomotricista que es compañero simbólico (116); (si le llaman «padre», no lo acepta).
- *Sentido psicoanalítico.* Tras el análisis psicomotor de quien se forma para terapeuta psicomotriz, se propone, al final, una hipótesis sobre el significado de lo observado (Aucouturier y otros, 1985, 119), hipótesis enmarcada en la psicología dinámica.

Por lo demás, no falta, como sobre otros temas, la afirmación ajustada, la precisión expositiva: el interés de la psicología dinámica para la Psicomotricidad, etc.

No es fácil negar el núcleo psicoanalítico de la PMA. En general se podría decir que el campo, el área, donde toda la interpretación y la acción de sentido psicoanalítico

se llevan a cabo es la expresividad psicomotriz. En las sesiones mensuales de control al psicomotricista a lo largo de un año (Aucouturier y otros, 1985, 114-115) se analizan los parámetros de la expresividad psicomotriz del niño y del psicomotricista, «por medio del movimiento, la tonicidad, la mirada, la voz, los desplazamientos, la utilización del material, y, eventualmente, por medio del lenguaje asociado a la expresividad psicomotriz» (118); y su sentido se basa en el Psicoanálisis. Por lo tanto, se trata de una psicomotricidad de orientación psicoanalítica; o, en algún sentido, de un psicoanálisis con metodología psicomotriz. En esencia:

- a) *Se capta e interpreta la realidad en clave psicoanalítica.*
- b) *La acción terapéutica es consecuencia directa de la interpretación psicoanalítica.*
- c) *Los procedimientos son psicomotores.*

3.3.2.- Cuestionamientos

- a) Chirría la disonancia entre la habitual proclama de la *superación del síntoma* para llegar a la causa y la afirmación transcrita: el psicomotricista «no interviene sobre el sentido profundo de estas manifestaciones, sino sobre las manifestaciones mismas» (Aucouturier y otros, 1985, 213). ¡Las manifestaciones son los síntomas! En realidad, e intentando deshacer el entuerto, se podría decir que el propósito es no actuar sobre el síntoma; se actúa sobre las manifestaciones, no como síntomas; sobre las manifestaciones «verdaderas», no sintomáticas: ¿una paradoja vacía? En todo caso, se actúa sobre las manifestaciones en clave psicoanalítica.
- b) *Transfert*: su liquidación debido a que el niño actúa espontáneamente, a que el psicomotricista no actúa, a que no expresa deseo ni juicio ¿pueden liquidar el *transfert*? ¿No sucede, por el contrario, que la inseguridad que el niño o el adulto sienten ante esa situación abierta agudiza el *transfert*? Mientras hay alguien delante habrá *transfert*, más si éste está investido de autoridad; y la autoridad en modo alguno desaparece en quien utiliza la actividad espontánea como metodología (como medio para); más bien aumenta: despoja de defensas, arrebatando los puntos de referencia, juega al gato y al ratón con el niño o el adulto, succiona la voluntad sin consentimiento, se le introduce a traición en el campo donde se siente inerte, donde puede ser manipulado sin contestación. Quien se inscribe en esta mentalidad haciendo el papel de gato, podría pensar que la reacción de inseguridad no expresa tanto, desamparo ante la ausencia del padre simbólico, cuanto defensa ante el superpadre, simulacro de padre eterno. El interviniente, al menos el adulto, ante esa situación, puede jugar sin más, vivir agobios agudos y culpabilizantes, entregarse sin prevenciones, o decir: «mequetrefillo: voy a jugar» o «vete al cuerno, aprendiz de psicoanalista». Y el *transfert* lucirá nítido tras estas cuatro actitudes. Por otro lado, el *transfert*, en psicoanálisis, es el gran recurso, el campo de trabajo; lo que hay que reelaborar, no el blanco a liquidar.
- c) Llama aún más la atención *la concepción de fantasma* en Lapierre y Aucouturier: el fantasma de devoración se liquida en dos sesiones para siempre, y con la «seguridad» habitual dicen Lapierre y Aucouturier: si no ha sucedido así es porque «el animador» no ha actuado adecuadamente (1980, 17). No parece compaginarse esto con el carácter recurrente del fantasma.

- d) Que la *represión exterior sea causa de los problemas psíquicos*: (Lapierre y Aucouturier, 1980, 11); es una tesis que Freud superó en la segunda parte de su producción.
- e) Aceptar la agresión física plantea cuestionamientos serios; uno de ellos, la reafirmación del fantasma. Y es, en la práctica, en una situación educativa real (un educador para 25 niños), difícilmente controlable.
- f) *Respecto al recurso a Rogers*:
- La relación puede constituir el núcleo del sistema *de actitudes* del psicomotricista, como de cualquier otro profesional en múltiples disciplinas; no da ninguna peculiaridad a la Psicomotricidad;
 - El espejo móvil, tal como lo presentan Aucouturier/Empinet, difícilmente puede considerarse un recurso sólido para superar los inconvenientes del *transfert*; y, en el conjunto de su producción, no parece constituir el núcleo de la visión de la realidad sobre el niño, ni de su *praxis* terapéutica, fuertemente manipuladora a partir de una forma inicial de espontaneidad;
 - *La superación del Psicoanálisis mediante Rogers*, no es ninguna novedad, tal como se pretende en la última obra de Aucouturier (1985). Rogers está presente desde el primer momento (Aucouturier y Lapierre, 1977, 17). El análisis muy atento de la terapia rogeriana que dice haber hecho Empinet (Aucouturier, 1985, 40), no se traduce en aportaciones de interés ni en novedad alguna sobre lo ya aportado por Lapierre y Aucouturier.
 - En cuanto a la *peculiaridad del recurso a Rogers en general*, se usurpan las aportaciones de un autor como si fueran propiedad específica de la Psicomotricidad, o como si le proporcionara alguna peculiaridad. Rogers (como Freud, o Piaget o Wallon, también considerados como «propios») es patrimonio multidisciplinar; no puede considerarse peculiaridad del campo de la Psicomotricidad. Todo tipo de psicomotricidad resalta la importancia de la relación de calidad: diálogo tónico, empatía tónica, positividad radical de la persona (escucha, descentramiento, etc.); mediante el cuerpo/movimiento (Psicomotricidad en general), o con el matiz tónico (PMA)... En todo caso, Rogers liberaría a la Psicomotricidad de la dependencia del Psicoanálisis, pero no le daría ninguna peculiaridad, y quizá, podría hacerle dependiente de Rogers.
- g) *El balance psicomotor de Vayer y Le Boulch*, duramente criticado por Lapierre y Aucouturier (1977, 14), no implica necesariamente partir del déficit. La intención de quien realiza el balance psicomotor puede ser encontrar aspectos positivos en un niño con déficit, aparte de tener un acercamiento inicial a la realidad deficitaria del niño.

La Psicomotricidad ha de enmarcarse en un *horizonte más amplio*. En concreto, la terapia psicomotriz ha de contemplar la posibilidad de ampliar el campo teórico y práctico otros sistemas conceptuales posibles: terapia de conducta: desensibilización sistemática (Wolpe), entrenamiento asertivo, biofeedback, etc.; psicoterapias humanistas y existenciales: análisis existencial (Laing), psicología del ser (Maslow), psicoterapia centrada en el cliente (Rogers), bioenergética (Lowen), psicoterapia gestáltica (Perls); psicoterapias cognitivas: constructos personales (Kelly), racional-emotiva (Ellis), cognitiva (Beck); modelos sistémicos de psicoterapia: interaccional (Bateson), estruc-

tural (Minuchin), sistémica, ecosistémica; eclecticismo e integración (Lazarus, Grindler y Bandler), PCA; tendencias más actuales: constructivismo, cibernética de segundo orden, sistemas autopoyéticos, sistemas de la complejidad, orientación narrativas. El psicoanálisis es uno de los posibles marcos conceptuales para la Psicomotricidad, no el único, como quieren Lapierre y Aucouturier. El monismo psicoanalítico que predicen Lapierre y Aucouturier es una limitación y una rémora.

- h) Conviene *delimitar el campo* de actuación de la terapia psicomotriz. Las neurosis, en cuanto afecciones sin lesión cerebral, aunque con expresiones somáticas, fueron el campo propio del Psicoanálisis, como originariamente lo entendió Freud ¿También los trastornos más graves forman parte del campo de acción de la terapia psicomotriz? Si fuera así, y si se desea enmarcar la terapia psicomotriz, como una de sus posibles modalidades, en el Psicoanálisis, ¿convendría que olvidase por completo la ayuda de psicofármacos?
- i) Por fin, es imprescindible, una formación sólida, muy sólida, a todos los niveles, en quien se dedique a la terapia psicomotriz de fundamentación psicoanalítica, en la que no debiera faltar el análisis personal (Bofill/Tizón, 1994, 243). Sirva como mero ejemplo una cita de F. Claramunt «Como tratamiento de ciertos trastornos, las enfermedades nerviosas sin lesiones del cerebro (las neurosis), sigue mostrándose útil en manos de terapeutas sensatos, aplicado a pacientes en los que esté verdaderamente indicado» (en Vallejo-Najera, 1991, 676-677).

Conclusión:

1. Se podría decir que la psicomotricidad que Lapierre y Aucouturier proponen es un *método específico* de actuación psicomotriz y de formación de terapeutas de psicomotricidad; pero que *el sentido es de orden analítico. Los procedimientos varían: la palabra o la expresividad psicomotriz. El sentido, no:* captación e interpretación de la realidad, actuación y valoración de los resultados.
2. Los aspectos indicados, más la complejidad del ámbito de la psicología dinámica, en concreto la psicoanalítica; y el carácter de reflexión personal, idiosincrásica, de las obras de Lapierre y Aucouturier, entre otros aspectos, pueden provocar insatisfacción y aún malestar en quien busca anclajes nocionales, y no sólo práctica; fundamentación y sistematización de la práctica, más allá de la pirotecnica, del contraste llamativo, de la radicalidad chocante, de la frase transgresora, la unilateralidad resultona; en quien pretende autonomía más que devoción. En este sentido conviene:
 - 2.1. no partir, como fundamentación conceptual, de Lapierre y Aucouturier para realizar su Psicomotricidad terapéutica; se requiere una formación previa sólida en psicología y pedagogía dinámicas; como no conviene hacer Psicomotricidad pedagógica sin una sólida fundamentación pedagógica;
 - 2.2. diferenciar fundamentación conceptual, base epistemológica, sistematización teórica, etc., frágiles en Lapierre y Aucouturier, y capacidad de realización: intuición, fluidez relacional, facilidad para comunicar (y para vender); o su aportación fundamental a la *práctica psicomotriz* de una

nueva perspectiva centrada en las dimensiones relacional, afectiva y fantasmática de la persona, radicadas en la motricidad tónica y en la motricidad espontánea. En concreto, en Aucouturier, sus aportaciones a la organización del proceso de formación personal, sistema de actitudes, panoplia de procedimientos, etc., donde las aportaciones son el punto fuerte, como después de todo, el mismo Aucouturier reconoce (1985, 282).

3. En cuanto a la relación del Psicoanálisis con la *Psicomotricidad educativa* la posición de la PMI se puede resumir:

- el psicoanálisis ilumina y complementa la pedagogía psicomotriz, principalmente en las dimensiones afectiva y fantasmática de la persona;
- el educador contempla y trabaja el inconsciente, pero no con la técnica ni en el marco conceptual del psicoanálisis. Atiende a comportamientos y reacciones tanto del niño como propias del educador, de uno mismo; percibe en todos ellos componentes no conscientes, y trata de encauzarlos adecuadamente;
- no acepta la agresividad física, aunque perciba el sentido en que lo defienden Lapierre y Aucouturier. La aceptación de la agresión no extrema puede tener su campo en la terapia, no en psicomotricidad educativa;
- el educador psicomotriz no pretende ni puede desvelar el origen del fantasma (superación del síntoma); percibe, en la totalidad del movimiento, manifestaciones afectivas profundas, y responde actuando mediante procedimientos pedagógicos. No fracciona síntoma y causa. El síntoma no sólo expresa enmascaradamente una causa, sino que es parte integrante de ella, sea ésta cual fuere. No se fractura la unidad funcional causa/síntoma. El síntoma puede ocultar, más que desvelar, su causa precisa. La PMI no pretende llegar a la causa «verdadera» de la que habla el psicoanálisis; contempla y trata el síntoma y su *causa genérica*: la carencia de fusión y/o de identidad, sean cuales fueren sus raíces profundas, ocultas, distorsionadas, cultivando la presencia afectiva y la firme claridad normativa;
- contempla y trata la totalidad del movimiento, y en ella, la totalidad de las dimensiones de la persona, y trabaja en conseguir un equilibrio entre los aspectos varios del movimiento y las diversas dimensiones de la persona;
- respecto al *transfert* y al *contratransfert*, los cree inevitables, y trata de percibirlos y trabajarlos en alguna al menos de sus manifestaciones afectivas y relacionales, las más superficiales;
- se adscribe a un paradigma multidisciplinar, paradigma de la complejidad, enriquecido por los autores que tienen voz sólida en cada una de las dimensiones de la persona.

Se debe a Lapierre y Aucouturier la apertura de la dimensión afectiva y fantasmática a la Psicomotricidad; la elaboración de un conjunto de procedimientos para contemplarlas y tratarlas; y la apertura de cauces para trabajar esas dimensiones en la persona del educador. Es el gran legado de Lapierre y Aucouturier.

4.- NUCLEO EPISTEMOLÓGICO

El tema se ha tratado en los números 55 y 68-69 de la revista «Psicomotricidad» (Madrid, CITAP). Aquí se centra la atención en Lapierre y Aucouturier, en el marco comparativo de todo el artículo.

La Psicomotricidad actúa en el campo del movimiento y/o del cuerpo. Este consenso entre psicomotricistas entraña diferencias radicales que conviene dilucidar.

4.1.- Cuerpo y movimiento en PMC

4.1.1.- Movimiento y PMC

- a) *La Psicomotricidad se centra en el movimiento* (por medio del movimiento) (Le Boulch, 1981, 11, 17-18, 28, 35-36); es una educación por el movimiento (Picq y Vayer, 1977, 10-11, 270).
- b) *Se considera la totalidad del movimiento*, al menos en los enunciados: «el movimiento humano en todas sus dimensiones» (Le Boulch, 1981, 17; Picq y Vayer, 1977, 209); «los distintos dominios de la motricidad y psicomotricidad están firmemente ligados, son inseparables». Así se intenta en cada lección (Picq y Vayer, 1977, 209). El método psicocinético es un «medio educativo fundamental» para niños hasta 12 años (Le Boulch, 1981, 18). La psicocinética «utiliza el movimiento humano en todas sus dimensiones» (17).
El movimiento es un «medio educativo fundamental» (Le Boulch, 1981, 11); lo central: «la Educación por el movimiento» (título de Le Boulch, 1981);
- c) *Tipos contemplados de movimiento*: conductas motrices de base, neuromotrices, perceptivo-motrices (Picq y Vayer, 1977, 12); motricidad y esquema corporal, conocimiento y relación (afectividad) (9-16). El tono se trabaja mediante movimientos segmentarios guiados: físicamente, por otro niño, por la palabra (51-5); y mediante «situaciones de decontracción y movilizaciones segmentarias» (Vayer, 1985, 63).
- d) En realidad, la práctica educativa, *se centra en la motricidad de dominio y de control* (Picq y Vayer, 1977, 9, 12, 41, 112-216; Le Boulch, 1981, 38-46). Y el movimiento se concibe como *medio*.

4.1.2.- Cuerpo y PMC (Vayer)

Vayer trata el tema con amplitud, al menos relativa, en las dos obras que aquí se estudian. Señala la «extrema ambigüedad» (Vayer, 1972, 17-18) de los conceptos referentes al cuerpo e intenta aclararlos.

- a) La Psicomotricidad se centra en el cuerpo (por medio del cuerpo). Es «Educación del ser completo a través del cuerpo» (Vayer, 1985, 1; 1973, 2, 31, 36, 188-272). Las alusiones son continuas: «La educación es un diálogo y el primer diálogo es un diálogo corporal» (1985, 201). La educación corporal es la base de la educación del niño joven, la educación del Yo corporal.
- b) Da importancia central al Yo corporal (Vayer, 1985, 10), referido al Esquema Corporal (48), al conocimiento del cuerpo (Vayer, 1985, 59). En su obra posterior, aunque cercana (1973), enuncia una diferencia entre Yo corporal y esquema corporal, diferencia que no queda reflejada en las definiciones que da de ambos conceptos (18-19), ni en el uso que de ellos hace (272-273).

- c) La primera expresión es corporal (Vayer, 1973, 58); todo es expresión corporal en el niño joven.

Para Vayer, pues, el campo de acción de la Psicomotricidad es el cuerpo, considerado *como medio*.

El esquema corporal como modelo conceptual: Sea el cuerpo o el movimiento el campo de acción de la Psicomotricidad, todos los autores de la PMC están de acuerdo en nuclearla en torno al Esquema Corporal: «la educación del Esquema Corporal es la clave de toda la educación psicomotriz» (Vayer, 1973, 176); núcleo fundamental (272-273; Le Boulch 1981, 87-191; Picq y Vayer, 1977, 13 y ss y 42-164; Vayer, 1985, 10 y ss.)

- d) En nota a pie de página (Vayer, 1985, 134), dice: Hay dos aspectos en el Yo corporal: la imagen del cuerpo ligada a la motilidad y al conocimiento, y el tono relacionado con la actividad postural y la afectividad. Es la consabida inclusión de la postura equilibrada, postura mental que no se traduce en las sesiones de psicomotricidad.

En resumen, Picq y Vayer, y Le Boulch centran el campo de acción de la Psicomotricidad en el movimiento; Vayer, tras su obra con Picq, en el cuerpo. Ambas posturas adoptan como marco nocional el Esquema Corporal, y privilegian el movimiento de dominio y control, concebido como *medio*.

Opinión sobre cuerpo y movimiento en la PMC:

- a) *Respecto a la concepción de cuerpo de Vayer:* el tema entra de lleno en el ámbito de la filosofía, y habrá que diferenciar los planos. Hay que superar el «pancorporalismo». Vayer dice: previamente a la distinción sujeto/objeto, «la consciencia es el cuerpo» (Vayer, 1973, 22, citando a Zazzo). En realidad, no existe consciencia. La consciencia significa la aparición de la psique, irreductible al cuerpo aunque sea corpórea. El concepto «yo corporal» puede ser válido como intento imposible de expresar la unidad psique/cuerpo, no si reduce el yo a lo corporal. Sin entrar en este tema central de la filosofía occidental, la naturaleza de la mente, es abusivo llamar cuerpo a la mente humana, y contradictorio en nuestra cultura occidental. Dejando de lado el tema de la espiritualidad, transcendencia e inmortalidad o no del alma (espiritualismo), tampoco el «materialismo», el inmanentismo filosófico, puede entremezclarse con el plano epistemológico del campo propio de la Psicomotricidad. Es una simplificación reduccionista, y una mixtura incompatible. Aparece en Zazzo, Vayer y otros psicomotricistas, y queda reflejada en la opinión de P. Arnaiz (1986, 9).
- b) *Respecto al tema cuerpo y/o movimiento:* ver «Elementos para una noción de Psicomotricidad de integración (PMI)» (Muniáin, 2001).

Por otro lado, no se puede negar la transcendencia de la psique humana respecto a todo lo corpóreo no humano. Una incursión en Zubiri (corporeidad anímica, o su posible correlativo: animidad corpórea) podría solucionar el tema, al menos verbalmente. Pero la Filosofía y los filósofos son entidades alienígenas en el microcosmos psicomotriz. La Filosofía fundamenta la Psicomotricidad como cosmovisión ineludible de la época, de profundo influjo social y vital, pero no como reflexión sistemática. En todo caso la filosofía fundamenta valores, cultivables en Psicomotricidad; no tiene por qué delimitar campos epistemológicos.

4.2.- Movimiento y PMA

Lapierre y Aucouturier hablan ante todo de cuerpo. Cuando se refieren a motricidad, resaltan el tono, o el movimiento espontáneo.

- a) *Movimiento tónico*: el cuerpo es, ante todo, tono. Y en torno al tono, la voz, mirada, postura, gesto...; la respuesta tónica, gestual, postural (Aucouturier y otros, 1985, 63). Se clasifican los estímulos usados por el terapeuta en estímulos por contacto y estímulos laberínticos (tónicos) (Aucouturier y otros, 1985, 177-178). Posteriormente se desarrolla este aspecto. Se habla de:
- b) *Empatía tónica* (Aucouturier y otros, 1985, 67): es la actitud propia del formador, junto a las de compañero simbólico y símbolo de ley; como primera condición para responder al sentido de la demanda: «la empatía tónica debe considerarse como la manera de ser fundamental del psicomotricista» (71).

La primera comunicación es de naturaleza tónica, regulada subcorticalmente (sistema arcaico, «animal»), inconsciente. Ligada al placer/displacer (sexualidad difusa de Freud); cargada, pues, afectivamente, propia de la fase inicial. Los modos siguientes de comunicación, corticalizados, son sus sustituciones, sublimaciones (Aucouturier y Lapierre, 1977, 37), y en ellos anida parte de aquel placer tónico. «Una de las ideas dominantes que animan nuestras intervenciones educativas, reeducativas o terapéuticas, es la de encontrar esa carga afectiva...» (38).

- c) *En la formación del educador*, dice Aucouturier (1985), se privilegia la apropiación del placer sensoriomotor, de naturaleza tónica primordialmente por sus actividades, con las que se cultiva (69). Se requiere vivir el ajuste tónico (70), la apertura tónica (70), la sintonía (fusionalidad), la ruptura tónica (71), la empatía tónica, y el nivel empático (263-265).
- d) *También aparece el movimiento espontáneo*: «Es sobre el origen y la evolución de ese movimiento espontáneo sobre lo que hace falta interrogarse y no sobre el «cuerpo», que acaso no sea, después de todo, más que un concepto filosófico, indefinible por otra parte en una perspectiva monista. Con esta fluidez permanente del movimiento es con lo que nosotros trabajamos y no con cuerpos estáticos» (Lapierre y Aucouturier, 1977, 41). La congruencia con esta frase, que podría ser profundamente clarificadora, tendría que conducir a Lapierre y Aucouturier a centrar en el movimiento el campo de acción de la Psicomotricidad. Sin embargo, todo el libro habla del cuerpo: yo corporal, carencia del cuerpo, fantasmática corporal, placer corporal, complementariedad corporal, etc.; aparte de limitar la motricidad clónica al movimiento espontáneo.

4.3.- Cuerpo y PMA

El cuerpo es el núcleo de «Simbología del movimiento» y de «El cuerpo y el Inconsciente». El núcleo de la evolución de «El cuerpo y el inconsciente» respecto a las obras anteriores es «la introducción de un nuevo parámetro en la relación con el niño, y es el cuerpo del adulto» (Lapierre y Aucouturier, 1980, 7); la posibilidad de tocar, agredir, amar; un nuevo camino, «que es el de la fantasmática corporal; el cuerpo del adulto en los fantasmas del niño, pero también el cuerpo del niño en los fantasmas del adulto» (8); se permite al niño «vivenciar su cuerpo en el plano pulsional, afectivo y fantasmático»; el niño lo hace espontáneamente si no hay

consignas y prohibiciones (11). Ya en «Simbología del movimiento», la postura estaba clara: «Nuestro punto de partida es en esencia diferente, ya que nosotros partimos del cuerpo, cuando éste actúa en una relación directa con los objetos, los sonidos, el espacio y los demás». (1977, 136). En este marco claro sobre la centralidad del cuerpo «florece» la polisemia corporal, el «pancorporalismo» e, incluso, el monismo corporal.

4.3.1.- «Pancorporalismo»

- a) *Cuerpo pluriforme*: se habla de «cuerpo que piensa, que fantasea y que actúa» (Lapierre y Aucouturier, 1980, 59); cuerpo social: el de un personaje social (68); cuerpo anatómico y fisiológico (1977b, 3-4), etc.
- b) *Cuerpo cognitivo*: se alude a él en Lapierre y Aucouturier (1977b, 19); relacionan, en parte, cuerpo con *conocimiento*; hablan de cuerpo, de vivencia corporal (IX), de vivir el cuerpo (4), de organizar el mundo a partir del cuerpo (5-6); de yo corporal (6) (también yo motriz), de captación y expresión de nociones a través del cuerpo (8).
- c) *Cuerpo erógeno*: desde *Simbología del movimiento*, fijan la atención en el «cuerpo erógeno»: pulsiones, deseos primitivos, inconscientes; en «reencontrar el cuerpo y el movimiento en toda su significación afectiva» (Lapierre y Aucouturier, 1977, 9).

El cuerpo «es, ante todo, lugar de placer y de displacer, reservorio de pulsiones, medio de expresión de los fantasmas individuales y colectivos de nuestra sociedad, al servicio del inconsciente, tanto o más que del consciente» (Lapierre y Aucouturier, 1980, 11).

- d) *Cuerpo y motricidad tónica*: la emocionalidad corporal, tónico-emocional, (Aucouturier y otros, 1985, 47), permite colocarse ante el niño descentradamente; corporeidad que equivale a tono (47-48)
- e) *Cuerpo y relación*: el contacto corporal «es para nosotros la base de la autenticidad de la persona y de la relación» (Lapierre y Aucouturier, 1977, 38).
- f) *Cuerpo y vida fantasmática*:
 - la fantasmática corporal, es el tema fuerte del libro (Lapierre y Aucouturier, 1980, 62, etc.);
 - la fantasmática original (fusión, espacio fusional, etc.) «es una fantasmática corporal» (40);
- g) *Cuerpo y reeducación*: la reeducación es corporal: «esa remodelación (de la personalidad) no puede hacerse si no es a partir de situaciones realmente vivenciadas a nivel del cuerpo, no según procesos intelectuales, sino *poniendo en juego los mismos procesos «sensorio-emocionales» que han presidido la elaboración de esa fantasmática»* (Lapierre y Aucouturier, 1980, 64). El fantasma originario es la carencia de cuerpo (54-55).
- h) *Cuerpo y terapéutica*: el gran mérito de la Psicomotricidad «ha consistido en reunir prácticas diversas en las que se reconoce al cuerpo como una vía primordial en el tratamiento de determinados trastornos de la personalidad» (Aucouturier y otros, 1985, 282).

- i) *Cuerpo y formación*: el terapeuta psicomotriz se forma por vía corporal, asimilada por medio del movimiento y por su componente tónico (situaciones primeras no verbales): placer del movimiento, etc. (Aucouturier y otros, 1985, 59-60).
- j) *Cuerpo del terapeuta*: el cuerpo del terapeuta está a disposición del niño de modo activo: «se convierte en lo que quiere el niño hacer», respondiendo tónicamente a sus deseos profundos. «El cuerpo del terapeuta es siempre el sustituto simbólico del cuerpo de la madre o del padre (alternativa o simultáneamente). Debe responder a la imagen fantasmática que tiene el niño» (Lapierre y Aucouturier, 1980, 77).

Sentido del cuerpo en Lapierre y Aucouturier

En realidad cuando Lapierre y Aucouturier hablan de cuerpo, *están refiriéndose ante todo al tono*: el tono se relaciona con el cuerpo (Aucouturier y otros, 1985, 47-8). El cuerpo en realidad se expresa en lo tónico/afectivo y tónico/emocional (Lapierre y Aucouturier, 1980, 149):

- se da prevalencia a lo tónico en lo corporal (Aucouturier y Lapierre, 1977, 37);
- se habla de contacto con el cuerpo, de alejamiento de él, de diálogo corporal o intercambios corporales (43): mediante el tono, contacto tónico, gesto, postura, gateo (40 y ss.);
- «partimos del cuerpo», dicen Lapierre y Aucouturier (1977, 136), pero se refieren al gesto, al movimiento, al actuar (137);
- se concibe al cuerpo «como receptor y emisor de mensajes tónicos» (1980, 4);
- sus mensajes tónicos están «relacionados con la fantasmática personal del reeducador» (4);
- el abordaje corporal es en realidad tónico/corporal (94-102). El intercambio entre dos cuerpos es la relación tónica, y el aspecto básico de la comunicación son «las modulaciones tónicas (vinculadas a la subcorticalidad)» (80), más sentidas que comprendidas;
- el contacto corporal es tónico-afectivo (Aucouturier y otros, 1985, 264);
- el «hacer y su expresión tónico-emocional y tónico-afectiva es lo que se aprehende en lo corporal (Lapierre y Aucouturier, 1980, 149);
- en «nuestra especialidad», la formación incluye lo relacional y lo fantasmático, expresado en el trabajo por «atenuar o superar las resistencias tónicas», lo que permite «adaptarse a las necesidades tónicas del otro» (Lapierre y Aucouturier, 1980, 4);
- en cuanto al nivel empático, «La categoría fundamental a tener en cuenta es la tonicidad» (Aucouturier y otros, 1985, 264);
- y en un texto clave, ya citado: tras referirse al cuerpo del terapeuta, dicen: «Debe hacerse tónicamente madre, tónicamente padre, tónicamente 'muerto' o tónicamente resistente, tónicamente lugar de acogida, lugar de seguri-

dad, tónicamente lugar a descubrir, lugar de angustia e incluso de miedo» (Lapierre y Aucouturier, 1980, 77).

En síntesis

La PMA se centra en el cuerpo afectivo y fantasmático, el cuerpo erógeno: es el objeto material de la Psicomotricidad. Ese cuerpo se expresa y se trabaja, ante todo, en la motricidad tónica; también en la motricidad clónica espontánea. Le Boulch lo sintetizaba así: «*La psicomotricidad se dirige, sobre todo, al cuerpo emocional como elemento de apoyo para las relaciones*»; mientras que la educación física se interesa por el movimiento «eficaz» (Le Boulch, 1997, 21).

Lapierre y Aucouturier también concretan una síntesis (1980, 9-12):

- el cuerpo en la escuela tradicional (Educación Física tradicional se entiende como instrumento dominado de lo racional (antiespontaneidad: reprimir emociones etc.), como cuerpo físico (agilidad, fuerza, destreza, resistencia, velocidad), como cuerpo orgánico (salud). Rechazo del cuerpo pulsional;
- cuerpo de la PMC: cuerpo como organización racional: como consciencia y control;
- cuerpo de la PMA: cuerpo pulsional, afectivo y fantasmático, lugar de placer y displacer.

Conclusión

La Psicomotricidad surge como motricidad; motricidad psíquica (Dupré), y se transforma en cuerpo psíquico o imagen corporal, categoría en la que hoy prevalentemente se fundamenta (PMA dominante, y PMC de Vayer); solamente la PMC en la línea de Picq y Vayer y Le Boulch pervive como motricidad psíquica, en el marco del Esquema Corporal. La PMI se basa a este respecto en los siguientes supuestos, tesis y proposiciones:

1. Existe una colonización de la primacía del cuerpo, como mentalidad (cosmovisión), como vigencia social (usos y costumbres), etc., que se traslada a la Psicomotricidad.
2. Existe una invasión de las teorías de origen psicoanalítico sobre el cuerpo, preponderante entre los especialistas de Psicomotricidad, al menos como pátina.
3. En realidad, tras el término, bien sea en su significación vulgar, bien sea como cuerpo erógeno, el cuerpo de la Psicomotricidad afectiva (Lapierre y Aucouturier) es la dimensión tónica, postural, gestual del cuerpo; y el cuerpo de la PMC (Vayer) es el cuerpo del Esquema Corporal, y su dimensión de dominio y control motriz.
4. No es sólo cuestión de términos. Subyacen tendencias profundas de índole filosófica, reflejo de estados de opinión y de valoración sociales, y de visión de la realidad a través de paradigmas psicológicos polares.
5. No es trivial clarificar el campo de actuación de la Psicomotricidad. Mientras la Psicomotricidad se debata entre la motricidad tónica y la motricidad clónica; mientras naufrague en el magma nocional del cuerpo; mientras ni siquiera se plantee con seriedad su naturaleza epistemológica, no se afianzará como disciplina ni como profesión.

6. *La Psicomotricidad es la disciplina de la motricidad humana, del movimiento humano total, tónico y clónico; motricidad portadora de la totalidad de las dimensiones de la persona (sin entrar en la dimensión trascendental).*

4.4.- Totalidad

Es básico clarificar las posturas de Lapierre y Aucouturier en relación al binomio totalidad/globalidad.

a) PMC y totalidad:

- El método psicocinético «emplea el movimiento humano como medio para educar la persona en todas sus dimensiones» (Le Boulch, 1981, 37; Vayer, 1973, 287-288); «abarca al ser total» (Le Boulch, 1981, 18);
- La educación y reeducación por el movimiento «es una educación del ser completo» (Picq y Vayer, 1977, 10). La reeducación psicomotriz es un todo: no por un lado reeducación de la postura, etc. (207); «una educación total del ser a través del movimiento» (270). «Educación del ser completo a través del cuerpo» (Vayer, 1985, 1, 48, 149, 161). Para desarrollar la capacidad «debemos dirigirnos a la persona como totalidad» (Le Boulch, 1981, 20). La Filosofía de la Educación del método psicocinético «abarca al *ser total*» (18), «a la conducta de la totalidad de la persona». Sus objetivos son favorecer el desarrollo respecto a sí, a la conducta y a la sociedad (18); mejorar la vida profunda, la preparación para el ocio, la moralidad y la sociedad, para la autonomía y para la responsabilidad social. Su finalidad es «la formación *global* del ser mediante un desarrollo de determinadas capacidades psicomotrices y actitudes mentales» (36). Así se prevendrá la inadaptación escolar (dislexia, disgrafía, disortografía) (36). La totalidad es un principio básico común.

b) PMA y totalidad:

- En toda reeducación... «es necesario dirigirse a la personalidad total del niño» (Lapierre y Aucouturier, 1977b, 22); adoptan un «enfoque educativo total», no sistemático, específico, centrado en el déficit, en el síntoma (Aucouturier y Lapierre, 1977, 17).
- «La definición (de PM) puede recubrir todos estos aspectos»: lo motor, el pensamiento, la fantasía, la acción; «Las querellas son vanas» (Aucouturier, 1980, 59). «Hace falta solamente definir de qué se habla y desde qué punto de vista quiere uno situarse» (59). Así: el cuerpo instrumental, lo cognitivo/volitivo (motricidad voluntaria); lo tónico involuntario (afectivo, inconsciente, etc.), lo fantasmático. «Nosotros no podemos hacer la «síntesis unificadora», debido «al estado actual de nuestros conocimientos» (60). El presente no es un trabajo de síntesis (60).

4.5.- Globalidad

a) PMC y globalidad:

- La PMC da *sentidos varios a la globalidad*: como *vivencia*: lo vivido es una experiencia global: hay que partir de ella en educación infantil; como *noción de educación*: (Vayer, 1985, 60); como *noción de Psicomotricidad*: «Es en esencia una forma de abordar globalmente al niño y sus proble-

mas» (201); como *clasificación* didáctica: ejercicios globales y situaciones particulares (Le Boulch, 1981, 37); como *visión del niño*, y de la acción educativa sobre él (Vayer, 1973, 270); como *unidad educativa* entre educación y reeducación (1); como *concepción del aprendizaje*: «El aprendizaje global es de capital importancia hasta los 11-12 años» (Le Boulch, 1981, 49); como *estadio de desarrollo*: de 2-5 años estadio global y sincrético»: tras los 5 años, de diferenciación y análisis (Vayer, 1985, 12); como *educación escolar*: la primera educación es una educación global (20); como *concepción de la reeducación*: acción sobre todas las áreas posibles (1973, 270); como *reeducación*: «todo se encadena de una forma armónica llegándose obligatoriamente a una concepción global de la reeducación» (Picq y Vayer, 1977, 11); como *acción conjunta* sobre el niño de todos los especialistas en reeducación (Vayer, 1973, 270).

- *Globalidad como unidad psicosomática*: existe correlación entre motricidad y psiquismo, (Picq y Vayer, 1977, 5-9; Vayer, 1985, 10): paralelismo entre debilidad mental y debilidad motriz (Dupré, Picq y Vayer, 1977, 5), unidad psicobiológica (10), o supresión de la dualidad psicosomática (12). La noción de unidad y globalidad de la persona humana ha guiado todo el libro (Vayer, 1985, 161). Se piensa en términos de unidad y globalidad de la persona, más en la primera infancia; se rechaza el dualismo actividad física-actividad cognitiva (9). Se accede a una «Concepción global y coherente de la reeducación» gracias a la supresión de la dualidad psique-soma (Picq y Vayer, 1977, 12).
- *Globalidad como totalidad*: se profesa una «concepción global de la reeducación»: percepción del cuerpo, organización del Esquema Corporal, equilibrio, organización espacial, etc.; todo se encadena: no tiene sentido aislar gimnasia correctiva, respiración, ritmo, etc. (Picq y Vayer, 1977, 11). Educación global es «la que implica la participación de todo el ser» (Vayer, 1985, 36); son inseparables actividad corporal, aspecto funcional, desarrollo del Yo y conocimiento (9-10).
- *Globalidad como núcleo/definición de Psicomotricidad*: «Este trabajo no es de ningún modo un método de educación o reeducación»: es en esencia una *forma de abordar globalmente al niño y sus problemas*» (Vayer, 1985, 202).
- *Otras acepciones: aprendizaje global*: el de tanteo experimental (Le Boulch, 1981, 49), etc.

b) PMA y globalidad:

Muchos especialistas en diversas disciplinas, dicen Lapierre y Aucouturier, proclaman un enfoque global, pero no lo llevan a la práctica (Aucouturier y otros, 1985, 22).

- b1. *Pluralidad de sentidos*: en una sola página (Aucouturier y otros, 1985, 22) aparecen las siguientes significaciones de globalidad: como *globalidad del ser humano*, unidad psicosomática, a partir de las ciencias (medicina psicosomática, psicología, psiquiatría); como *vivencia existencial* del niño; como *expresión propia* del niño; (como *acción propia del niño sobre el mundo*; como *actividad del psicomotricista*; como *característica de la psicomotrici-*

- dad de Aucouturier*; como *práctica psicomotriz* que unifica psique y soma; como *moda*, meramente propositiva (todas las disciplinas corporales dicen practicar un enfoque global); y en la siguiente página, aparecen otros dos sentidos: como una *filosofía del ser en el mundo*, y como una *utopía* e imposibilidad para el adulto. Otros significados: como *unidad del cuerpo* propio y del cuerpo del otro (Lapierre y Lapierre, 1882, 31); como *integración cognitiva* «a nivel de la persona global»; hay que realizar una *reeducación* «centrada exclusivamente en la persona global del niño, y no en la especificidad de sus manifestaciones» (Aucouturier y Lapierre, 1977, 96); la acción ha de dirigirse a la «*globalidad del aparato neural*»; se busca una *comunicación global*: no racional, sin lenguaje verbal, fusional, de unidad psicósomática» (Lapierre y Aucouturier, 1980, 18); «hacia los 8 a 9 meses, en el momento del estadio del espejo» (Lapierre y Aucouturier, 1980, 36), aparece la identidad, y el cuerpo queda reunido en una *imagen global* (36);
- b2. *Centralidad de la globalidad*: «Hay, pues, que considerar al niño como un ser de globalidad» (Aucouturier y otros, 1985, 22). La globalidad caracteriza a la Psicomotricidad: «cuando hablamos de psicomotricidad, estamos considerando primordialmente la globalidad del ser humano» (22); (en ambos textos, la globalidad viene a equivaler a totalidad);
- b3. *Identificación de totalidad y globalidad*: la globalidad como superación del dualismo psique-soma (Lapierre y Aucouturier, 1977b, 2) «Unidad y globalidad de la persona»: es el arranque de la fundamentación teórica de «Contrastes» (1977b); superación de la dicotomía mente-cuerpo. En la sala el niño expresa lo motriz, la personalidad, afectividad, capacidad de juego, representación.
- «La globalidad de la persona comprende también, aparte de sus dimensiones corporales, intelectuales y afectivas, su dimensión social primitiva, la que le liga a sus semejantes» (fondo simbólico común) (Lapierre y Aucouturier, 1977, 137).
 - «Cuando hablo de la globalidad del niño estoy hablando de respetar su sensomotricidad, su sensorialidad, su sexualidad, todo a la vez; estoy hablando de respetar la unidad del empleo de la motricidad, de la afectividad y de los procesos cognitivos; hablo de respetar el tiempo del niño, su manera absolutamente original de ser y estar en el mundo, de vivirlo, de descubrirlo, de conocerlo todo a la vez» (Aucouturier y otros, 1985, 24). La identificación de totalidad y globalidad parece clara. Sin embargo, ese doble «todo a la vez», cuyo sentido aparecerá después, enturbia esta identificación.
- b4. *Globalidad equivalente a fusión* (Lapierre y Aucouturier, 1980, 23): Es un aspecto importante. Clarificar estos conceptos (b4-b7), no sólo fundamenta la epistemología, sino que determina la práctica psicomotriz.
- «El medio líquido placentario... envuelve sin discontinuidad la totalidad, la globalidad de su cuerpo. Se trata pues de la «vivencia» de una sensación de globalidad fusional difusa e ilimitada» (Lapierre y Aucouturier, 1980, 22).

- Globalidad de 0 a 8 meses: «*La fusión a nivel corporal es un estado emocional muy profundo. En ese estado emocional hay unidad del ser, globalidad psicósomática*» (Lapierre y Aucouturier, 1980, 52). La fusión es, pues, un estado de globalidad psicósomática, de indiferenciación (54); de unidad total: no hay división en uno mismo, ni separación con lo exterior; no hay «yo» (en tanto que separado del no yo) (54), ni el otro; «Hay una especie de confusión, o más bien de continuidad entre lo «interno» y lo «externo» (54); indiferenciación sujeto/objeto, significante/significado (Aucouturier y otros, 1985, 30). No hay necesidad de mediadores (lenguaje, gestos, objetos, producciones simbólicas: gráficas, plásticas, etc.); no hay comunicación. Acabado el período de fusión, y aparecido el yo (separación), esos mediadores son lazos de unión a distancia; pero sólo las emociones fuertes positivas o negativas producen la reunidad de la persona y la unión con el otro (aun física). La fusión uterina se rompe en el nacimiento, y surge el fantasma originario: la carencia de cuerpo.
 - «Esta globalidad...forma parte de su completud inconsciente, y la separación, la delimitación de un yo reducido a las dimensiones corporales va a crear también una carencia» (Lapierre y Aucouturier, 1980, 54-55); separación que originará «*un deseo inconsciente de reencontrar esta fusión en un universo infinito del que somos un elemento no separado del todo*» (55).
 - En el estadio del espejo el cuerpo queda reunido en una imagen global» (Lapierre y Aucouturier, 1980, 36);
 - La comunicación global es no racional, no posee lenguaje verbal; es fusional, de unidad psicósomática; el lenguaje y el pensamiento conceptual son una toma de distancia respecto al cuerpo y a la acción (Lapierre y Aucouturier, 1980, 189).
- b5. *Globalidad fusional equivalente a sensomotricidad:* (Aucouturier y otros, 1985, 24); estadio presimbólico, adualista (sin separación sujeto/objeto), de percepción inmediata, más vivir que sentir o experimentar (29).
- b6. *La fusión considerada como estadio evolutivo de privilegio de que goza el niño* (Aucouturier y otros, 1985, 22).
- b7. *El placer sensoriomotor retorno a la globalidad fusional:*
- la globalidad, tras la fase de fusión (0-8 meses), preverbal, preobjetual, ya no es posible (Aucouturier y otros, 1985, 23);
 - la globalidad se establece cuando surge el placer psicomotor, tónico y de dominio. Crea la «unidad» de lo sensorial y tónico-emocional (169);
 - el adulto puede intuir/vivir de alguna manera esa globalidad (29-30).

Posición de la PMI

1.- Concepto de desarrollo.

No se intenta ahora analizar el pensamiento de Lapierre y Aucouturier sobre la evolución; se ha sintetizado una de ellas, especialmente importante en su psicomotricidad, y se señala alguna anotación general.

- 1.1.- El concepto de evolución es una cuestión previa al tema aquí tratado, pero lo implica. Se dan profusamente en los libros de Psicomotricidad visiones sobre el desarrollo, más en Lapierre y Aucouturier. Así en Vayer: «A partir de los cinco años pasa el niño del estadio global y sincrético al de la diferenciación y análisis, es decir, de la actuación del cuerpo a la representación» (Vayer, 1985, 12). Lo trascendente, y potencialmente lo grave, de esas concepciones de desarrollo para el educador, es que no se trata de elucubraciones, ni de teoría abstracta, sino que se constituyen en fundamentación de la práctica educativa, que impulsa, por ejemplo, a la exclusividad de actividades globales en la sesión porque el niño es global. Sin embargo, en cada fase evolutiva anida con fuerza creciente el germen antitético de la siguiente. Esta característica elemental de los períodos evolutivos, se olvida con frecuencia. El psicomotricista de parvulario puede experimentar día a día la marea irresistible del niño hacia la diferenciación.
- 1.2.- Incluso en las sistematizaciones clásicas y más claras, como la de Piaget, sobre el desarrollo cognitivo (y sin entrar ahora en su vigencia), los mojones evolutivos centrales de 0 a 7 años (en torno a los dos años, y de 6 a 7), se perfilaban con nitidez; no tanto sus fases intermedias, principalmente entre 2 y 7 años. En este sentido, las diferencias en cuanto a la noción de globalidad a los 3, y a los 5 años, son radicales; apenas existe un nexo cuando atribuimos la globalidad a niños con esa diferencia de edad. La globalidad sin especificaciones apenas es más que una palabra en cuanto a contenido.
- 1.3.- Por otro lado, no sólo se ha de reflejar la característica de una fase evolutiva, sino su sentido. La globalidad no es un mineral; es un proceso humano hacia la desglobalización, en el que la globalidad adquiere todas las formas decrecientes, hasta apenas percibirse. La globalidad llena a los tres años, al iniciar P.5 es cuarto menguante, y al finalizarlo, apenas una huella de cuarto menguante. Y no es sólo que se apague; simultáneamente, la globalidad va adquiriendo características contrapuestas.

2.- ¿Globalidad como fusión o globalidad como totalidad?

Es un aspecto importante. Más que las restantes polisemias del término: globalidad como percepción de formas unitarias (psicología de la forma), como método didáctico (Decroly), como organización disciplinaria interrelacionada (interdisciplinariedad), como enfoque globalizador en la organización de los contenidos de enseñanza/aprendizaje, como sinónimo de totalidad (lenguaje no técnico), etc., etc., es esta concepción de globalidad como fusión (Lapierre y Aucouturier) la que introduce mayor confusión en la epistemología de la Psicomotricidad.

Sintéticamente:

- a) a partir de los 8 meses el niño *no es un ser de fusión*; al llegar a los tres años, queda muy atrás la superación de la fusión, y prevalece la separación entre interior y exterior, el reconocimiento del otro como tal, la aparición de mediadores comunicativos no corporales (lenguaje, etc.). Con el mismo vértigo evolutivo con el que crece, el niño se aleja de la fusión y de la globalidad;
- b) entre los ocho meses y los siete años es un *ser de globalidad*, no de fusión. Constituirse en ser de globalidad implica haber transitado por todos esos

procesos que superan la fusión. Si la globalidad es fusión, como quieren Lapierre y Aucouturier, la Psicomotricidad no es posible.

- c) La globalidad reviste varias formas:
- globalidad perceptiva: percepción de la realidad como formas unitarias, no a través del análisis de sus elementos;
 - globalidad representativa: en torno a los tres años, el niño representa la unidad de la figura humana, amontonando sus elementos sin estructurarlos (globalidad desestructurada);
 - globalidad cognitiva: manifestada en la incapacidad de descentrarse, de independizarse de la percepción (irreversibilidad, sincretismo);
 - globalidad afectiva: como dificultad para ponerse en el interés del otro;
 - globalidad ética, en cuanto al juicio ético (Piaget, Kohlberg: ética infantil como heteronomía);
- d) si no hasta la fusión, la globalidad permite al niño difuminar los límites, y vivir experiencias emparentadas de algún modo con la fusión;
- e) con la misma claridad, y con superior fuerza evolutiva, el niño de esa edad está sujeto irremediamente a un *proceso de diferenciación, de desglobalización*. Decir que el niño es global es una generalidad sin apenas contenido. Baste el ejemplo del dibujo de la figura humana: desde la unidad del círculo, con posibles elementos desestructurados, el proceso de desglobalización es continuo; ya a los cinco años (no a los siete), el niño no es global; representa los elementos de la figura humana completos y perfectamente estructurados;
- f) La globalidad, característica psicopedagógica del niño preoperatorio, no puede ser ni el campo de acción de la Psicomotricidad (objeto material), ni su especificidad (objeto formal). Las características del niño son comunes a todas las disciplinas infantiles. Mucho menos, si cupiera, si la ambigüedad del concepto llega a los extremos con los que se manifiesta en Lapierre y Aucouturier.
- g) Si la globalidad no es el objeto material ni formal de la Psicomotricidad, la infancia hasta los 7/8 años no tiene por qué ser la edad de oro de la Psicomotricidad (Aucouturier y otros, 1985, 27). No queda así minusvalorada la Psicomotricidad dirigida a cualquier edad, de modo especial, a la edad avanzada.
- h) Empinet, el psicólogo que había de introducir marcos especializados claros en el pensamiento de Aucouturier, asimila fusionalidad a lo sensomotor (Aucouturier y otros, 1985, 29), «siguiendo a Piaget», dice; inexactitud de bulto (Piaget, 1985, 22).

Ad intra, la globalidad viene a ser unidad indiferenciada, no estructurada; la totalidad, unidad estructurada.

4.6.- Noción de Psicomotricidad en Lapierre y Aucouturier

La motricidad, tónica y/o clónica, la totalidad y/o la globalidad de la persona, unas u otras o todas las dimensiones de la persona son los elementos determinantes de las diferentes nociones de Psicomotricidad.

a) *PMC*

+ *Noción centrada en el movimiento (Picq y Vayer, Le Boulch):*

- acción pedagógica y psicológica que utiliza los medios de la Educación Física con el fin de normalizar o mejorar el comportamiento del niño» (Picq y Vayer, 1977, 9). Diferencian entre actividades lúdicas y funcionales (10);
- es educación y reeducación por el movimiento (10, 11);
- es «Educación por el movimiento» (Le Boulch, 1981, 28, 35-36);
- es una continuación de método psicocinético de Le Boulch; como en él, tiene contacto con métodos activos (Picq y Vayer, 1977, 10); o viceversa: la educación psicocinética completa a la educación psicomotriz (10), y «equivale a una auténtica educación psicomotriz» (Le Boulch);
- «La Psicocinética es un método activo de educación por el movimiento que propone actuar sobre las actitudes profundas del hombre como ser social» (Le Boulch, 1981, 28);
- «es un método de educación general que, como medio pedagógico, utiliza el movimiento humano en todas sus formas (17).

+ *Noción de Psicomotricidad centrada en el cuerpo (Vayer):*

- «Educación del ser completo a través del cuerpo» (Vayer, 1985, 1, 48, 149, 161; Vayer, 1973, 2, 31, 36, 188, 272). Y en psicomotricidad reeducativa: utilización de la acción corporal con el fin de mejorar o normalizar el comportamiento general (Vayer, 1973, 31);
- «es un diálogo y el primer diálogo es un diálogo corporal» (1985, 201); es educación corporal, del yo corporal (1973);
- «Es en esencia una forma de abordar globalmente al niño y sus problemas» (1985, 201);
- *esquema corporal como modelo teórico/operativo:* «la educación del Esquema Corporal es la clave de toda la reeducación psicomotriz» (1973, 177); es su «núcleo fundamental (272-273).

+ *Noción centrada en otros aspectos:*

- es educación global partiendo de lo vivido (Vayer, 1985, 21, 46).
- «un modo de enfoque global del niño y sus problemas» (149); «educación del ser considerado en su globalidad y unidad» (149).
- es «un estado de ánimo» (en la conclusión del libro) (201; 1973, 188);
- es «interacción de las diversas funciones motrices y psíquicas»;
- una forma de aproximarse a niño (288).

b) PMA:

b1. *Importancia de la epistemología:*

Aucouturier constata que la Psicomotricidad se halla en una «gran confusión», aquejada de «inflación Psicomotriz» que «está haciendo estragos, hasta el punto que toda actividad corporal es denominada psicomotricidad. Se propone con esta obra «desentrañar la esencia de la psicomotricidad, su originalidad y su eficacia» (1985, 21, 23). En la última página de su obra, anuncia sin ambages que ha conseguido este objetivo (283).

b2. *Naturaleza de la Psicomotricidad:*

- «Para nosotros... la base de la educación y la reeducación es: «el estudio sistemático y profundo de los contrastes fundamentales»... (Lapierre y Aucouturier, 1977b, X);
- su *especificidad* consiste en la expresividad psicomotriz del niño y en la globalidad que constituyen una actitud de espíritu (Aucouturier y otros, 1985, 22);
- «la tecnicidad necesaria funda en gran medida la originalidad de la terapia psicomotriz» (213). En realidad, dice respecto a la Psicomotricidad, «su mérito, más allá de esta imposibilidad por definirse, ha consistido en reunir prácticas diversas en las que se reconoce el cuerpo como vía primordial en el tratamiento de determinados trastornos de la personalidad» (282);
- la originalidad de la psicomotricidad estriba en «abordar el inconsciente a través de sus manifestaciones más directas de las pulsiones del hacer» (Aucouturier y Lapierre, 1977, 101);
- «el interés de un abordaje psicomotor estriba en poder jugar directamente al nivel del fantasma sin pasar por simbolizaciones tales como el dibujo o el lenguaje» (Lapierre y Aucouturier, 1980, 40);
- la originalidad del enfoque psicomotriz consiste en «una relación simbólica directa, que no necesita ser explicitada por medio del lenguaje» (Lapierre y Aucouturier, 1980, 80);
- el cuerpo es el núcleo corporal, aprehendido por su expresión tónico-afectiva y tónico-emocional (149);
- «la originalidad de esa búsqueda es que ya no se basa en una problemática esencialmente lingüística, sino sobre una problemática corporal que aprehende directamente el cuerpo en su hacer y su expresión tónico-afectiva y tónico-emocional» (149);
- la originalidad de la psicomotricidad estriba en «abordar el inconsciente a través de sus manifestaciones más directas de las pulsiones del hacer» (101);
- es el cuerpo tónico y afectivo (14);
- es «una práctica psicomotriz basada en la dimensión fantasmática del cuerpo y del actuar» (61);
- es una nueva vía de exploración del inconsciente (149).

+ Otros aspectos:

- es «una verdadera formación para la relación no verbal y para su contenido simbólico» (Lapierre y Lapierre, 1982, 108);
- un estado de ánimo (14), o actitud de espíritu (Aucouturier y otros, 1985, 22).

b3. *Aucouturier*, en su última obra, define a la Psicomotricidad ante todo por la *globalidad* (Aucouturier y otros, 1985, 22); que en este texto parece equivaler a *totalidad de las dimensiones de la persona*; no así a la *totalidad de la motricidad*, centrada en su aspecto tónico. Esa *globalidad* es el núcleo de la peculiaridad, la originalidad de la Psicomotricidad: «Si somos capaces de respetar esa globalidad podremos deducir de ella una práctica psicomotriz que será, forzosamente, muy original» (23).

- A ella añade la *expresividad psicomotriz* (Aucouturier y otros, 1985, 22), noción de contornos epistemológicos vagos: «manera de ser y de estar, original y privilegiada, del niño en el mundo» (22). Acogiéndola (la más violenta o la más pobre), el niño pasa siempre de la pulsión al bienestar y la comunicación (27, 29-30), hacia la creación y la operatividad (31). Posteriormente, en un cursillo en Barcelona, Aucouturier, exponiendo una síntesis actualizada de la Práctica Psicomotriz, dirá: «partimos de la expresividad motriz del niño. Esto quiere decir que la motricidad es la manera que tiene el niño de expresar sus emociones y sus fantasmas y simultáneamente expresar toda su relación cognitiva con el mundo exterior, en un todo en relación al espacio y a las personas».

El conjunto de ambos aspectos «constituye ya una actitud de espíritu que funda la originalidad del practicante de la psicomotricidad» (Aucouturier y otros, 1985, 22). *Tres componentes pues: globalidad, expresividad psicomotriz y actitud de espíritu.*

- Empinet matiza (corrige en realidad) la fundamentación de la peculiaridad de la Psicomotricidad en la *globalidad*, dada la ambigüedad del concepto; lo admite por haberse constituido en bandera de la Psicomotricidad; pero para mostrar la especificidad de la práctica psicomotriz se requieren otras condiciones: «explicar nuestra manera de comprender al niño, analizar el sistema de actitudes del especialista, (y) presentar un cierto número de principios y elementos de tecnicidad que funden la práctica» (1985, 23). Por lo tanto: *globalidad, noción sobre el niño, sistema de actitudes del psicomotricista y tecnicidad*. Curiosamente, es un calco de de lo que Vayer (1973, 188) titula como condiciones que el psicomotricista necesita: conocer al niño, las técnicas y vivir lo que se enseña. Y corresponde a lo ya expuesto por Lapierre y Aucouturier; éste mismo autor, lo explicita con claridad (Aucouturier y otros, 1985, 30).

- *Otras nociones de Psicomotricidad en Aucouturier* (Arnaiz, 1986, 34):

- acercamiento al movimiento a través de la dimensión psicológica. Es expresión, pulsión de la vida corporal a través del cuerpo;

- es la expresión, la pulsión de la personalidad y su historia a través de la vía del cuerpo y sus producciones (voz, mirada, gestos, etc.) y todas las relaciones con el mundo exterior;
- es la manera de estar en el mundo, la manera de ser tónica y corporal;
- es un estado de la persona, es la unión indisociable que existe entre el cuerpo y el espíritu.

Opinión sobre la Epistemología de la PM en Lapierre y Aucouturier

Aucouturier pensaba que con su obra en colaboración con Darrault y Empinet (1985) se solucionaba por fin su estatuto epistemológico de la Psicomotricidad, se aclaraba su especificidad, se fundamentaba conceptualmente, se constituía sólidamente como disciplina propia, se superaba su dependencia del Psicoanálisis; el psicomotricista no sería ya solamente el depositario de la vivencia, lo emocional, la hipersensibilidad (38-39). Y concluye con su estilo solemne, casi épico: «la práctica psicomotriz no depende, pues, más que de sí misma; ha conquistado su libertad, ya puede vivir gracias a su coherencia y a su originalidad; es una disciplina frente a la cual otros especialistas deberán realizar un esfuerzo de información, e incluso de formación» (283).

En realidad, casi puede producir mareo tal acumulación de «esencias», este carrusel de «especificidades» de la Psicomotricidad en Lapierre y Aucouturier:

- a) En las dimensiones de la persona: cognitiva (1977b, X); el inconsciente (1977, 101; 1980), el fantasma (1980, 40, 61); la dimensión afectiva (149);
- b) el cuerpo (1980, 14, 61, 149);
- c) movimiento en su dimensión psicológica (1978);
- d) unidad psicosomática (1986).
- e) características del niño: expresividad del niño (Aucouturier y otros, 1985, 22, 29-30, Aucouturier, 1979); globalidad (Aucouturier y otros, 1985, 22-23);
- f) manera de estar y de ser (Aucouturier, 1980);
- g) actitud del especialista: estado de ánimo (Lapierre, 1982, 14); actitud de espíritu (Aucouturier y otros, 1985, 22);
- h) metodología (Lapierre y Aucouturier, 1977, 101; 1980, 40, 80, 149);
- i) tecnicidad: (Aucouturier y otros, 1985, 282), contra lo que con Lapierre decía (Lapierre y Aucouturier, 1977, 10);
- j) combinación de varias de estas características (Aucouturier y otros, 1985, 23).

Ninguno de estos caminos lleva a una epistemología psicomotriz sólida. El tema se ha tocado en los artículos ya indicados. Todos estos elementos pueden ser comunes a cualquier disciplina afín. La Psicomotricidad, como cualquier disciplina, necesita una parcela de la realidad sobre la que actuar.

Podría serlo *el cuerpo*, pero no sin especificaciones. El cuerpo es una realidad ambigua, polisémica, inabarcable, núcleo de la dicotomía occidental; ninguna disciplina o ciencia tiene por objeto el cuerpo, sino alguna de sus dimensiones: el cuerpo como funcionamiento orgánico (Fisiología), como vida (Biología), como salud (Medicina), como estructura (Anatomía), como principio opuesto a espíritu (Filosofía), como movimiento

(Educación Física), como ritmo (Danza), como expresión, etc. La única forma posible actualmente de centrar la especificidad de la Psicomotricidad en el cuerpo es a través del esquema corporal o de la imagen del cuerpo; y ambas son teorías sobre el cuerpo, correspondientes a dos disciplinas autónomas: la psiconeurología y el psicoanálisis. La propuesta de centrar la Psicomotricidad en el movimiento no es una contraposición al centramiento en el cuerpo, sino la señalización de una de sus dimensiones; cuando en Psicomotricidad se habla de cuerpo, en realidad se hace referencia al tono, a la postura, al gesto, a la praxia; ni supone fragmentar la unidad, pues el movimiento se considera como portador de la totalidad.

En cuanto a la *expresividad psicomotriz del niño*: es una cualidad general del niño, que se ha de contemplar en cualquier disciplina hermana de la Psicomotricidad; limitaría la Psicomotricidad al ámbito infantil; y, en todo caso, es una vertiente de la motricidad, que olvida su otra cara: el dominio y el control motriz.

Respecto a la aportación de Empinet a la fundamentación epistemológica de la Psicomotricidad:

- ofrece clarificación respecto a la ambigüedad al concepto de globalidad;
- en cuanto a su contribución a clarificar la especificidad de la Psicomotricidad, no presenta novedades a lo aportado por Lapierre y Aucouturier;
- elabora una síntesis en cuanto al sistema de actitudes, tema por otro lado, sobre el que la aportación de Lapierre y Aucouturier es más rica, y mucho más clara que la ofrecida en el campo epistemológico;
- formula el rechazo del *transfert* freudiano; pero su recurso a Rogers es un trazo vago, que en nada enriquece lo aportado por Lapierre y Aucouturier ya al inicio de su andadura por la PMA;
- la asociación de la compulsión de repetición al *transfert*, puede suponer un aditamento desde el ángulo del Psicoanálisis, pero sin ninguna importancia para la fundamentación epistemológica de la Psicomotricidad: para independizarla como disciplina, o para evitar su supeditación al psicoanálisis;
- en el campo de su especialidad, la Psicología, no deja de llamar la atención su despiste de bulto en cuanto al concepto de lo sensoriomotor en Piaget.

4.7.- Núcleo epistemológico de la PM según la PMI

4.7.1.- Postulados epistemológicos:

- a) las disciplinas se constituyen cuando delimitan un campo de la realidad, psíquica o físico, como objeto de su estudio o manipulación;
- b) esa parcela de la realidad es el campo de acción de la disciplina (objeto material), que puede ser contemplado desde diversos puntos específicos (objeto formal);
- c) esa parcela de la realidad, tanto el objeto material como el objeto formal, se estudia o manipula en el marco de una teoría, mediante un modelo;
- d) ni la teoría ni el modelo constituyen la disciplina; pero le dan características diferencias, modalidades de percepción y de acción;
- e) estas modalidades enriquecen la disciplina si no alteran o se salen de su campo de acción; si respetan su objeto material y formal;

- f) las teorías y/o modelos con nombre propio (cognitivismo, naturalismo, culturalismo, conductismo, «psicoanalismo», etc.) potencian, por definición, algún aspecto de la realidad que estudian. Les será necesario no olvidar los restantes para no salir del campo propio de la disciplina;
- g) en las ciencias de la educación, y más aún en las disciplinas educativas, esa contemplación y/o acción sobre la totalidad les son esenciales para no salirse del campo propio de la disciplina;
- h) la epistemología requiere deslindar; diferenciar el campo de acción de una disciplina, de las teorías y modelos, sean filosóficos (unidad de la persona), pedagógicos y/o psicológicos (características del niño: globalidad, expresividad etc., potenciación de alguna de las dimensiones de su persona, modelos de enseñanza/aprendizaje), de las disposiciones de quien la practica (estado de ánimo, empatía, sistema de actitudes), de los medios utilizados (metodología, tecnicidad).

4.7.2.- Núcleo epistemológico:

El campo de la Psicomotricidad es el movimiento. La Psicomotricidad se incluye así en el área de las disciplinas del movimiento (objeto material). Su campo específico es la totalidad del movimiento postural y cinético, tónico y clónico; con equilibrio entre las dimensiones del movimiento; sin especializarse en ninguna de ellas. Por ello, la totalidad del movimiento implica la totalidad de las dimensiones de la persona, con equilibrio entre ellas.

4.7.3.- Esquema de desarrollo:

El origen y la originalidad de la Psicomotricidad es *la motricidad*; la motricidad en cuanto conectada con el psiquismo: con las alteraciones psíquicas (Dupré). Posteriormente: la motricidad se conecta con el carácter y el comportamiento (Guilmain), con el conocimiento escolar (PMC), con la afectividad consciente e inconsciente (PMA).

Esa motricidad se considera *siempre como medio para*: para superar o paliar las alteraciones psíquicas (Dupré), para mejorar el comportamiento (Guilmain), para facilitar los aprendizajes escolares (PMC) o la educación en general (Le Boulch, 1977), para mejorar la relación y la afectividad. Con lo cual, la motricidad, y la Psicomotricidad, tienden a convertirse en metodología de las diversas disciplinas o sistemas conceptuales que la utilizan: de la Neurología, la psiquiatría, la Psicología genética, del Psicoanálisis. En ese núcleo motriz, aparecen dos polaridades:

- a) motricidad *como dominio y control*: podría considerarse que hasta Lapierre y Aucouturier («Simbología»), pues al tono, central en Guilmain y en Ajuriaguerra, se accedía primordialmente mediante la motricidad de control. Y *motricidad tónica y espontánea* (PMA). Enmarcada en el modelo del esquema corporal.
- b) prevalencia de las *dimensiones cognitiva y volitiva* de la persona (PMC); o de las *dimensiones relacional, afectiva y fantasmática* (PMA). Enmarcada en el modelo del cuerpo erógeno.

Y en el curso de la evolución de la Psicomotricidad aparecen dos temas que alteran su naturaleza epistemológica, su praxis, y su afirmación como profesión:

- a) *El cuerpo*, como vivencia erógena (PMA) o como realidad poco definida (Vayer), que se constituye en núcleo de la Psicomotricidad para esas dos

- b) *La globalidad*, como peculiaridad de la Psicomotricidad, común a la PMC, PMA y Vayer.

La PMI propone:

- a) *Integrar motricidad de dominio y motricidad tónica, esquema corporal y cuerpo erógeno: e integrar también todas las dimensiones de la persona*, no como obvia conveniencia nocional, o como postura de centro, o como suma o eliminación de elementos, de componentes; sino como adecuación a la expresividad y a las necesidades del niño.
- b) Considerar *la motricidad como el objeto o campo de acción de la Psicomotricidad*.
- c) Considerar *la motricidad en sí, no como medio para*: no como una parte de la persona, sino como una *dimensión básica*, en la que se expresan y trabajan cada una de las otras dimensiones. Se considera y trabaja las dimensiones *en la motricidad*.
- d) *Clarificar el concepto de Cuerpo y el de globalidad*.

5.- HACIA UNA CONCLUSIÓN.

Tras este recorrido comparativo por los textos de Lapierre y Aucouturier puede surgir una cuestión estimulante: ¿cuál es su originalidad? Comenzando por su relación con la PMC, tan denostada por ellos.

5.1.- Marco disciplinario psicomotor: similitud de enunciados explícitos

Como en relación al marco conceptual del naturalismo pedagógico, es llamativa la similitud entre la PMC y la PMA respecto a algunas características de la Psicomotricidad como disciplina autónoma.

- 1.- *Unidad del ser, de la persona*: la educación psicomotriz se basa en la unidad de la persona (Vayer, 1973, 201), superando el dualismo cartesiano (Vayer, 1973, 8).
- 2.- *Importancia y sentido de la motricidad*: movimiento concebido como medio.
- 3.- *Importancia del cuerpo* (Vayer, 1973, 9); idem Lapierre y Aucouturier.
- 4.- *Reeducación como rama inicial y preponderante de la Psicomotricidad* (Vayer, 1973, 1-2) (ver Aspectos introductorios 1.5).
- 5.- *Origen de las aportaciones de los autores de Psicomotricidad: la práctica, la experiencia* (Lapierre y Aucouturier, 1977, 11). *La experimentación*: es el origen de la Psicomotricidad; con formato de técnica experimental (Vayer, 1973, 1-2); o como experimentación vivencial (Vayer, 1983, 187).
- 6.- *Reactivismo, antítesis* frente a las posiciones diferentes. Ya estudiado.
- 7.- *Conversión*: como «desacondicionamiento respecto a la educación tradicional» (Vayer, 1973, 287); como «muerte» al propio deseo y renacer al deseo del otro (Lapierre y Aucouturier, 1980, 76). Hay que descondicionar la situación pedagógica habitual, el hábito de dirigir (1977, 22).
- 8.- *Importancia de la actitud de espíritu, del «estado de ánimo»*: define a la Psicomotricidad (Vayer, 1985, 201; Aucouturier, 1985, 22).

9.- *Formación*: no desear por el niño, en su lugar (Vayer, 1973, 187); distensión tónica, disponibilidad, sensibilidad, calma (188-189); presencia interior (181, 186 y ss.). El psicomotricista necesita «conocer al niño, las técnicas y vivir lo que se enseña» (188); como en Aucouturier y otros (1985, 23).

10.- *Recursos propios*: materiales, sala, atuendo (descalzos, etc.) (Vayer, 1973, 177).

Las similitudes en cuanto a la metodología y a las estrategias metodológicas, que se estudiarán próximamente, son tanto o más significativas.

5.2.- Diferencias: principios subyacentes

Ante estas concomitancias sorprendentes ¿cómo explicar la diferencia profunda entre PMC y PMA? ¿O es que la diferencia no es tan abismal como afirman Lapierre y Aucouturier? Dejando de lado este último aspecto, que no deja de tener interés, para encontrar las diferencias nocionales, se ha de recurrir a otro tipo de manifestaciones, apenas explicitadas como diferencia: la bibliografía que utilizan, la adscripción *personal* a una macroteoría, ante todo, y la visión global de la realidad, que aquí no se desarrolla.

5.2.1.- La bibliografía

a) PMC:

Picq y Vayer, y Vayer, en sus bibliografías, entre los autores básicos, citan ante todo a Piaget; también a Wallon y Ajuriaguerra; a Gesell; no citan a los psicoanalistas más señalados. En *Vayer* (1985; 1973), además, aparece Schilder; y Rogers. *Le Boulch* (1981) cita ante todo a Piaget; después a Wallon; también a Gesell; a ningún psicoanalista. *Lapierre y Aucouturier*, en su primera obra (1977b), citan ante todo a Piaget; también a Gesell, Schilder y Rogers; Neill y Mauco (en su obra sobre psicoanálisis y educación); no aparece Wallon ni Ajuriaguerra.

b) PMA:

Lapierre y Aucouturier resaltan su independencia, la no adscripción a ninguna orientación psicopedagógica establecida (1977, 15-16; 1980, 10-11). Excepto Aucouturier (1985), no dan bibliografía. Son autores de referencia así indicados por los mismos Lapierre y Aucouturier; Wallon, Piaget, Merleau-Ponty, Ajuriaguerra (1977b, 13); en «Bruno»: se basan en Rogers respecto a la relación (Lapierre y Aucouturier, 1980, 17), dentro de un marco psicoanalítico de percepción, interpretación y práctica psicomotriz. En «Simbología» dicen no adscribirse a ninguna escuela; admiten aferencias asimiladas personalmente de Freud, Wallon, Piaget, Rogers, Laing, Lacan, Decroly, Neill, Illich: y conceptos etológicos, ontogenéticos, filogenéticos o existenciales (1977, 11); también de Reich (135). En «El cuerpo y el inconsciente», citan a Freud, Lacan, Klein, Winnicott, Bettelheim. En Aucouturier y otros (1985), Empinet se basa ante todo en Rogers; y en la bibliografía predomina Freud, seguido de Piaget. No aparece Wallon, ni Gesell; sí Ajuriaguerra; una obra de Rogers; y profusión de psicoanalistas: Klein, Winnicott, Dolto, Gibello, Lebovici, Wildlocher; no aparece Lacan.

5.2.2.- Adscripción subyacente a una teoría psicopedagógica

- La PMC: se encuadra en la psicología del comportamiento, no en la psicoanalítica o fenomenológica, dice expresamente *Vayer* (1973, 202). Se resalta la correlación motricidad-comportamiento o carácter ya desde Guilmain (*Picq y Vayer*, 1977, 8). *Picq y Vayer* asumen esa orientación: «nosotros hemos abandonado

ya la vieja terminología esforzándonos por hablar en *términos de comportamiento*» (12), en vez de deficiencia física, intelectual etc. Y en términos de adaptación al medio (8). Comportamiento o conducta. Los contenidos de la Psicomotricidad se denominan conductas (12 y ss.). La definición misma de Psicomotricidad se centra en «normalizar o mejorar el comportamiento» (9).

- La PMA: exige una renuncia a esa concepción, una conversión a psicologías de índole relacional y afectiva (Aucouturier y otros, 1985, 115). Un texto breve, pero determinante para comprender la PMA, como marco nocional y como acción psicomotriz.

5.2.3.- *Cosmovisión*

Son ideas que fundamentan los sistemas conceptuales, las orientaciones psicopedagógicas básicas. Contienen, junto a núcleos «científico-técnicos», componentes de nociones filosóficas: noción de ser humano, de niño, su naturaleza, finalidades de la educación, etc.; sentires y actitudes políticas, sociales (educación para integrarse y triunfar o para cambiar); lugares comunes de cualquier índole; actitudes; usos y costumbres. Más difícil de concretar, la cosmovisión de la PMC y de la PMA son diferentes; alguno de sus rasgos se han señalado a lo largo del artículo.

Deducciones:

Los educadores, los psicomotricistas, hiperprácticos, con frecuencia recetarios, pueden deducir consecuencias provechosas de estas constataciones:

- 1.- La importancia esencial de los marcos y modelos llamados teóricos. Los breves textos de 5.2.2, que no se repiten ni explayan a lo largo de las obras comentadas, y que coinciden con los indicios que ofrece la bibliografía, dejados caer, casi de refilón, determinan la posición de fondo de sus autores, y diluyen el sorprendente cúmulo que proposiciones explícitas casi idénticas.
- 2.- Merece la pena considerar las consecuencias de este hecho:
 - La practicidad radical de la llamada teoría, la última teoría, la más alta y abstracta que determina radicalmente la práctica psicomotriz.
 - La necesidad de una sólida formación conceptual del psicomotricista. Lo lamentable puede ser que para el educador, centrado en la práctica, las adscripciones teóricas determinantes, que dependen únicamente del esfuerzo y la lectura reflexiva, vengán a constituirse en una especie de *inconsciente conceptual*, que le lleva y le trae como a una marioneta.
 - La presencia en el educador de varios modelos conceptuales que interactúan, que determinan su práctica: explícitos, subyacentes, ambientales, etc., le obligan al autoanálisis conceptual sobre su importancia relativa, y le convocan a la lectura y a la reflexión.
 - El educador debe constituirse en *sujeto conceptual*, con pensamiento propio y autónomo.

5.3.- *Especificando aspectos*

5.3.1.- *En cuanto al marco pedagógico*

Lapierre y Aucouturier se enmarcan plenamente en el naturalismo pedagógico; no ofrecen originalidad en cuanto a este marco. La coincidencia, respecto a enuncia-

dos nocionales con cualquier tipo de movimiento educativo renovador, es radical. Incluso, es asombrosa su similitud con la PMC, que tanto critican. Esta correspondencia de enunciados entre la PMC y la PMA resalta tras el estudio aquí realizado. Puede admitirse una mayor radicalidad o pureza en Lapierre y Aucouturier, pues la PMC atenúa el naturalismo, incluso mediante enunciados; y también mayor congruencia. El psicoanálisis puede encajar mejor que el neoconductismo en el naturalismo pedagógico. Paradójicamente en cuanto al concepto de niño: «malo», sufriente; no así en referencia a otros aspectos, por ejemplo la no sofocación de las pulsiones.

La aportación de Lapierre y Aucouturier consiste en introducir de lleno el naturalismo pedagógico en la práctica psicomotriz; originalidad de aplicación, que para el educador resulta decisiva.

La PMI no se enmarca en el naturalismo pedagógico. Entre el naturalismo pedagógico y el culturalismo existe un *tertium*, el fondo pedagógico válido que cualquier orientación pedagógica asume: el desarrollo máximo posible, la totalidad, el equilibrio entre dimensiones de la persona. La integración de naturaleza y cultura; de motricidad tónica y motricidad clónica, de dimensiones cognitivo-volitivas y afectivo-relacionales.

5.3.2.- Introducir en la educación las aportaciones del psicoanálisis

No sólo como consideración teórica de la evolutiva infantil, sino *traducido a una manera de hacer psicomotricidad*, a la relación con el niño, a la formación del psicomotricista y a su vivencia personal, *es una gran aportación; provinciana y de aplicación, pero para los psicomotricistas, la provincia es en realidad nuestro universo.*

La PMC no considera el psicoanálisis.

La PMI no se enmarca en el Psicoanálisis, pero asume de él componentes o deducciones o interpretaciones tanto nocionales como actitudinales y prácticas importantes. La Psicomotricidad de fundamentación psicoanalítica es un tipo de Psicomotricidad, no la Psicomotricidad; el psicomotricista no tiene que convertirse al psicoanálisis o al relacionismo, o al comportamentalismo; sí el psicomotricista analítico, o el relacional, o el neoconductista. Es tan obvio como, parece evidente, difícil de conseguir.

5.3.3.- Respecto a la epistemología

El cuerpo y la globalidad han introducido a la Psicomotricidad en un callejón sin salida. Lapierre y Aucouturier comparten con la PMC la responsabilidad en cuanto a la asunción del magma de la globalidad como objeto de la Psicomotricidad, y lo incrementan señaladamente con la inclusión de la fusionalidad entre las acepciones de la globalidad. Lapierre y Aucouturier, con la implicación de Vayer desde otra perspectiva, superlativizan la confusión epistemológica, centrando la Psicomotricidad en el cuerpo. Ni el cuerpo ni la globalidad pueden ser la singularidad de ninguna disciplina; la globalidad se deforma sin la desglobalización, y sin diferenciar grados de globalidad; el cuerpo erógeno, (o el esquema corporal) pueden ser marco conceptual de *un tipo de Psicomotricidad, no de 'la' Psicomotricidad.*

5.3.4.- El talante de Lapierre y Aucouturier

Es para el psicomotricista modelo de búsqueda, investigación en la acción, ilusión, entrega, creatividad, arrojo. Al mismo tiempo, expresa su búsqueda de la contradicción, de la polémica, de lo llamativo; lenguaje distorsionado con acepción subjetiva de

palabras claves para la Psicomotricidad; contradicción nocional en cada tema importante, abarcando los extremos y el punto de equilibrio. Cambios polares que enaltecen su flexibilidad y empañan su seriedad y ponderación, y que a más de uno pueden sugerir precipitación e inmadurez reflexiva. Todo lo contrario al rigor, al trabajo sistemático y humilde que requiere la fundamentación y la objetividad, a la búsqueda de terminología precisa que una disciplina requiere para alcanzar su congruencia y su vigencia social como profesión. Un talante adecuado para abrir caminos, para estimular e ilusionar, para excitar el fervor del seguidor; no tanto para estructurar una disciplina.

Denis (1974) y Azemar (1977) criticaban el verbalismo de «Contrastes». Sobre la evolución hacia el marco dinámico, los psicólogos, y los académicos en general, señalan el déficit de formación y fundamentación conceptual (Aucouturier y otros, 1985, 38), que el mismo Aucouturier reconoce (39). Y desde el Psicoanálisis se anatematiza al psicomotricista: «ustedes hacen terapia salvaje porque no controlan la transferencia» (43).

La introducción en la práctica educativa del naturalismo pedagógico y de las perspectivas dinámicas que potencian la dimensión afectiva, relacional y fantasmática, así como el esfuerzo en la clarificación epistemológica, son aportaciones básicas de Lapierre y Aucouturier a la psicomotricidad educativa que mantienen plena vigencia. Sobra su reactivismo, su noción restrictiva y deformada de Pedagogía, el simplismo acrítico de su naturalismo pedagógico, la endeblez de su discurso psicoanalítico, la fragilidad en la sistematización y en la cohesión conceptual y la focalización exclusivista en las dimensiones redescubiertas. La Psicomotricidad de Lapierre y Aucouturier, y la Psicomotricidad en general, requieren una sistematización; un trabajo humilde, artesano, de estructuración disciplinar; y no sólo una panoplia de reflexiones llamativas, más o menos brillantes.

Con estas deficiencias en los marcos conceptuales, se corre el riesgo de transformar el «descubrimiento» en invención. En Lapierre y Aucouturier el «descubrimiento» de una nueva perspectiva psicomotriz sobre el niño (lo afectivo/fantasmático), deriva, hacia la fascinación por lo descubierto, hacia la focalización de toda la realidad del niño y de la educación en torno a esas dimensiones, transformándose así en invención. El inventor no debiera tener cabida en el ámbito de la realidad humana; con el hombre no se debiera experimentar. El invento de lo humano fragua sólo en el lagar del tiempo, en un largo proceso filogenético de maceración y enriquecimiento.

Por eso *la PMI incide en la fundamentación conceptual*, en la clarificación epistemológica, en la sistematización de la Psicomotricidad en general y de la de Lapierre y Aucouturier; en concreto de la Psicomotricidad educativa. Ha iniciado ese camino desde las posibilidades del educador que necesita explicarse su trabajo y fundamentarlo y explicarlo a quienes se forman como psicomotricistas. Se requieren aportaciones especializadas en cada área. Queda pendiente, para empezar, un estudio histórico serio y amplio de la Psicomotricidad; un análisis especializado de los componentes psicoanalíticos de la psicomotricidad de Lapierre y Aucouturier a cargo de un profesional cualificado del psicoanálisis, y además pedagogo; una radicación sin vacilaciones en la Pedagogía, estudiando los esquemas de la antipedagogía, del naturalismo pedagógico, etc., para no asimilar la Pedagogía con un modo de realizarla, ni la Psicomotricidad a un tipo de psicomotricidad de orientación psicológica psicoanalítica, rogeriana, etc.; para, después, poder incluir en la

Psicomotricidad cualquier tipo de orientación pedagógica. La PMI es una de esas maneras de concebir y realizar la Psicomotricidad, netamente diferenciada de la PMC y de la PMA. El resultado de una reflexión general sobre lo que necesariamente realiza el educador psicomotricista: integrar, paso a paso, la vivencia educativa, la reflexión y el estudio.

Aparte de los puntos débiles que se han señalado en este artículo, la concepción psicomotriz de Lapierre y Aucouturier expuesta en el conjunto de sus obras y vivenciada en sus cursillos, ha generado una forma pujante de concebir y hacer Psicomotricidad, preponderante en nuestro medio, y ha dinamizado la Psicomotricidad y aun la educación, lo cual habla de su fuerza y validez generadora de renovación. Sugiere, también, la presencia de otros componentes, además de los marcos nocionales: los implicados en la relación, en la metodología y en la formación del psicomotricista, en los que se hallan las principales aportaciones de Lapierre y Aucouturier. El tema requiere otro artículo.

BIBLIOGRAFÍA:

- ARNAIZ, P. (1986). *Fundamentación de la práctica psicomotriz*. Murcia, ICE.
- ARNAIZ, P. (1987). *Evolución y contexto de la práctica psicomotriz*. Murcia Universidad de Murcia.
- AUCOUTURIER, B. Y LAPIERRE, P. (1977). *La educación psicomotriz como terapia*, Bruno. Barcelona, Médica y Técnica.
- AUCOUTURIER, B. (1978, 1979, 1980). Cursillos de Barcelona. *Paper inédito*.
- AUCOUTURIER, B.; DARRAULT, I.; EMPINET, J.L. (1985). *La práctica psicomotriz*. Barcelona, Científico-Médica.
- BERNARD, M. (1985). *El cuerpo*. Buenos Aires, Paidós.
- BOFILL, TIZON (1994). *Qué es el Psicoanálisis*. Barcelona, Herder.
- BUCHER, H. (1982). *Trastornos psicomotores en el niño*. Barcelona, Toray-Masson.
- GUILMAIN, E. (1935). *Funciones psicomotrices y problemas de comportamiento*.
- LAPIERRE, A. (1984). *Educación psicomotriz en la escuela maternal*. Barcelona, Científico-Médica.
- LAPIERRE A. y AUCOUTURIER, B. (1977). *Simbología del movimiento*. Barcelona, Científico-médica.
- LAPIERRE, A. y AUCOUTURIER, B. (1977b). *Los contrastes*. Barcelona, Científico-médica.
- LAPIERRE A. y AUCOUTURIER, B. (1980). *El cuerpo y el inconsciente*. Barcelona, Científico-Médica.
- LAPIERRE, A. y LAPIERRE, A. (1982). *El adulto frente al niño*. Barcelona, Científico-Médica.
- LE BOULCH, J. (1978). *La educación por el movimiento en la edad escolar*. Barcelona, Paidós.
- LE BOULCH, J. (1981). *Hacia una ciencia del movimiento humano*. Buenos Aires, Paidós.
- LE BOULCH, J. (1997). *El movimiento en el desarrollo de la persona*. Barcelona, Paidotribo.
- LOUDES, J. (1978). *Educación psicomotriz y actividades físicas*. Barcelona, Científico-Médica.
- MAIGRE, A. y DESTROOPER, J. (1975). *La educación psicomotora*. Madrid, Morata.
- MARTINEZ, P. y GARCIA NUÑEZ, J.A. (1978). *Psicomotricidad y educación preescolar*. Madrid, Biblioteca Nueva.

- MARTORELL, J.L. (1996). *Psicoterapias*. Madrid, Pirámide.
- MOLINA DE COSTALLAT, D. (1984). *La entidad psicomotriz*. Buenos Aires, Losada.
- MINIÁIN, J.L. (1997). Noción/definición de Psicomotricidad, *Psicomotricidad, revista de estudios y experiencias*, nº 55, 55-86 Madrid, CITAP.
- MUNIAIN, J. L. (2001). Elementos para una definición de Psicomotricidad de integración (PMI). *Psicomotricidad, revista de estudios y experiencias*, nº 68-69, 23-65.
- PIAGET, J. (1985). *Seis estudios de psicología*. Planeta-Agostini, Barcelona.
- PICQ, L. y VAYER, P. (1977). *Educación psicomotriz y retraso mental*. Barcelona, Científico-médica.
- QUINTANA, J. M. (1988). *Teoría de la educación*. Madrid, Dykinson.
- RAMOS, F. (1979). *Introducción a la práctica de la educación psicomotriz*. Madrid, Pablo del Río.
- VALLEJO-NAJERA J. (1991). *Guía práctica de psicología*. Madrid, Temas de hoy.
- VAYER, P. (1985). *El diálogo corporal*. Barcelona, Científico-Médica.
- VAYER, P. (1973). *El niño frente al mundo*. Barcelona, Científico-Médica.
- ZABALZA, A. (1999). *Enfocament globalitzador i pensament complex*. Barcelona, Graó.
- ZUBIRI, X. (1962). *Sobre la esencia*. Madrid, Sociedad de estudios y publicaciones.

RESUMEN:

Se estudia la psicomotricidad educativa de Lapierre y Aucouturier, comparándola con otras modalidades de psicomotricidad educativa. Se analizan sus marcos nocionales: su anclaje en el naturalismo pedagógico y en el psicoanálisis, y su fundamentación epistemológica. Se ponen de relieve sus aportaciones positivas y sus déficits, y se describe otro modo de concebir y hacer psicomotricidad: la Psicomotricidad de integración (PMI).

ABSTRACT:

It is studied the educational psicomotricidad of Lapierre and Aucouturier, comparing it with other modalities of educational psychomotricity. Their notional frames are analyzed: their anchorage in the pedagogic naturalism and in the psychoanalysis, and their epistemological foundation. They show their positive contributions and their deficiencies, and another way is described of to conceive and to make psychomotricity: the Psychomotricity of Integration (PMI).

PALABRAS CLAVE:

Marcos nocionales, pedagogía, psicoanálisis, naturalismo pedagógico, epistemología, espontaneidad, talante, terminología.

KEYWORDS:

Notional frames, pedagogy, psychoanalysis, pedagogic naturalism, epistemology, spontaneity, mood, terminology.

DATOS DE LOS AUTORES:

José Luis Muniáin Ezcurra es Pedagogo y Psicomotricista de las Escuelas Públicas de Terrasa.

Irantzu Muniáin Matos es Maestra de Educación Infantil especialista en Educación Especial.

Número 8

Noviembre 2002



RESÚMENES / ABSTRACTS

El cuerpo cuenta.

The body tells.

AUTOR: Daniel Calmels.

RESUMEN: En este artículo, el autor reflexiona sobre la dimensión corporal de las canciones y versos que tienen como soporte el cuerpo del niño, y de un modo más concreto las que se realizan con las manos. Se establece una relación entre el niño y el adulto a través de un juego corporal de comunicación, desarrollo y aprendizaje.

ABSTRACT: In this article, the author meditates on the corporal dimension of the songs and verses that have like support the child's body, and in a more concrete way those that are carried out with the hands. A relationship settles down between the child and the adult through a corporal game of communication, development and learning.

El cuerpo y la expresión: de la reflexión a la práctica educativa.

The body and the expression: from the reflection to the educative training.

AUTORES: Maite A. Labarga Hermenegildo y Guzmán Guerra Brito

RESUMEN: La evolución del pensamiento humano, ha ido dando paso a diversos planteamientos a cerca del nuestro cuerpo musculoso, fuerte, veloz, bello, activo, hasta entenderlo con capacidad de expresar. La escuela, en este proceso, ha sido y es un lugar privilegiado para ello; así, nuestro papel dentro de ésta debe estar marcado por facilitar el desarrollo de sus capacidades expresivas, no sólo haciendo uso de códigos verbales, sino también de los no verbales.

ABSTRACT: The evolution of the human thought, has opened the way to different expositions in reference to our muscular, strong, fast, beautiful, active body until the point of understanding it with capacity of expression. The school, in this process, has been and continues being a privileged place for that. In this way, our role inside the school must be guided to facilitate the development of its expressive capacities, not only the verbal codes but also the non verbal codes.

Descubriendo las capacidades del discapacitado: la escucha psicomotriz.

Discovering the capacities from the disable people: the psychomotor listening.

AUTORAS: Claudia Ravera y Adriana González

RESUMEN: En este artículo se proponen las grandes líneas que deben caracterizar la atención a los bebés que acuden a la consulta de atención temprana y que ha de entenderse por parte del psicomotrista como un abordaje psicomotriz específico. Se describe cómo es el desarrollo de estos bebés, a partir de la experiencia clínica. También se muestran las reacciones más frecuentes de los padres ante su bebé, discapacitado. Finalmente, se propone la necesidad de una formación específica por parte del psicomotricista para poder proporcionar al bebé discapacitado la escucha psicomotriz que necesita y cómo este planteamiento mejora tanto el desarrollo del bebé, como la relación que mantiene con sus padres, así como las conductas y expectativas que mantienen con respecto a su hijo.

ABSTRACT: In this article they intend the big lines that should characterize the attention to the babies that come to the consultation of early attention and that it must understand from the psychomotor therapist like a specific psychomotor approach. It is described how the development of these babies is, starting from the clinical experience. The most frequent reactions in the parents in front their disable baby are also shown. Finally, they intends the necessity of a specific formation on the psychomotor therapist training to be able to give to the disable baby the psychomotor listening that he needs and how this position improves the baby's development so much. Also this practice improve the relationship that the baby maintains with his parents, as well as the behaviors and expectations that they maintain with regard to their son.

La unión-separación, un proceso clave en la construcción de la identidad.

The union-separation, a key process in the construction of the identity.

AUTORA: Ánge Ruiz de Velasco Gálvez.

RESUMEN: Diferentes estudios de autores como Aucouturier, Bowlby, Chokler, Freud, Lapierre, Pikler, etc., demuestran la importancia de elaborar de forma adecuada la unión y la separación, apego y distancia, presencia y ausencia entre los padres y el niño para que éste pueda acceder al conocimiento del mundo (espacios, objetos, personas), a relacionarse con él y a conseguir la identidad a través de las transformaciones realizadas mediante todo un repertorio de movimientos-acciones y juegos que el adulto debe favorecer. El presente artículo hace un recorrido por este proceso y presenta pautas de actuación sobre la manera más adecuada de proceder por parte del adulto-padre-educador.

ABSTRACT: Different studies from authors like Aucouturier, Bowlby, Chokler, Freud, Lapierre, Pikler, etc., they come to demonstrate the importance of elaborating in an appropriate way the union and the separation, attachment and distance, presence and absence between the parents and the child so

that he can consent to the knowledge of the world (spaces, objects, people), to be related with it and to get the identity through the transformations carried out by means of an entire repertoire of movement-actions and games that the adult should favour. This article makes a journey for this process and it presents performance rules on the most appropriate way of proceeding on the part of the adult-father-educator.

Acerca de la ansiedad de separación: un abordaje madre-hijo en la sala de psicomotricidad.

About the separation anxiety: a mother-son approach in the psychomotor therapy room.

AUTORA: María Isabel Bartesaghi.

RESUMEN: Se presentan en este artículo dos experiencias clínicas de niños con retraso psicomotor que presentaban dificultades para separarse de sus madres. En estos casos se propone que la aproximación psicomotriz se haga en el marco de una intervención familiar.

ABSTRACT: They are presented in this article two clinical experiences of children with psychomotor delay that they presented difficulties to separate their mothers. In these cases the author intends that the psychomotor approach is developed in the frame of a family intervention.

Lapierre/Aucouturier: ¿en qué sentido? Marco nocional.

Lapierre/Aucouturier: in what sense? A notional frame

AUTORES: José Luis Muniáin Ezcurra e Irantzu Muniáin Matos

RESUMEN: Se estudia la psicomotricidad educativa de Lapierre y Aucouturier, comparándola con otras modalidades de psicomotricidad educativa. Se analizan sus marcos nocionales: su anclaje en el naturalismo pedagógico y en el psicoanálisis, y su fundamentación epistemológica. Se ponen de relieve sus aportaciones positivas y sus déficit, y se describe otro modo de concebir y hacer psicomotricidad: la Psicomotricidad de integración (PMI).

ABSTRACT: It is studied the educational psicomotricidad of Lapierre and Aucouturier, comparing it with other modalities of educational psychomotricity. Their notional frames are analyzed: their anchorage in the pedagogic naturalism and in the psychoanalysis, and their epistemological foundation. They show their positive contributions and their deficiencies, and another way is described of to conceive and to make psychomotricity: the Psychomotricity of Integration (PMI).



NOVEDADES BIBLIGRÁFICAS

Llorca, M.; Ramos, V.; Sánchez, J. y Vega, A. (coords.) (2002). *La práctica psicomotriz: una propuesta educativa mediante el cuerpo y el movimiento*. Málaga: Aljibe. ISBN: 84-9700-086-2

Este libro surge de la colaboración entre Ediciones Aljibe y el Máster de Psicomotricidad organizado por la Universidad de La Laguna. Aquí se reflejan la mayoría de las aportaciones de los diferentes ponentes participantes, según el programa teórico que se desarrolló durante dos cursos consecutivos.

Durante dos años se ha desarrollado un Máster en Psicomotricidad en la Universidad de La Laguna, que surge por la necesidad planteada por numerosos profesionales, fundamentalmente del ámbito educativo, de formación específica en Psicomotricidad, metodología de intervención que se ajusta a las estrategias planteadas en la LOGSE para el ámbito de la Educación Infantil, así como para la atención a las Necesidades Educativas Especiales derivadas de una discapacidad.

A principio de los años setenta se implantan en Francia los primeros estudios oficiales de Psicomotricidad, dando la posibilidad de titulación para futuros profesionales del ámbito educativo y sanitario. Estos estudios, que actualmente tienen reconocimiento de diplomatura o licenciatura en distintos países europeos y de América Latina, se han empezado a impartir, como postgrados, en diversas universidades del estado español dada la creciente demanda de profesionales con formación específica para el tratamiento educativo de los trastornos motores, como para la intervención en el desarrollo global de los más pequeños.

En España, desde hace años, numerosos colectivos vienen desarrollando propuestas de intervención psicomotriz, tanto en el ámbito educativo como clínico, sin embargo no existe una formación reglada que capacite y reconozca nuestra práctica profesional, quizás porque aun quedan muchas cosas por aclarar sobre el perfil del profesional que queremos formar y la especificidad de su intervención. Ha sido perfectamente lógico que durante los últimos treinta años debatiéramos sobre las diferentes concepciones de Psicomotricidad y, por la falta de escucha, tan esencial en el psicomotricista, o nuestra falta de experiencia en la libre confrontación de ideas, no éramos capaces de llegar a acuerdos.



Afortunadamente, la madurez nos dio la oportunidad de encontrarlos en el I Congreso Estatal de Psicomotricidad, celebrado en Barcelona en el año 1999 y organizado por la Federación de Asociaciones de Psicomotricistas del Estado Español en el que, según las conclusiones del mismo, se ha constatado la necesidad de una formación específica con reconocimiento académico que permita el acceso al mundo laboral sin perder de vista la idea de conjunto entre la formación y la práctica profesional cualificada, premisa irrenunciable si de conseguir «un lugar en el mundo» se trata. Es decir, ser reconocidos como disciplina y como área de conocimiento y estudio específica.

Con la idea de aportar materiales para la discusión sobre la formación que se demanda, consideramos interesante la publicación del presente libro, en el que se recogen la mayoría de las ponencias de las personas que participaron en el máster, respondiendo al programa que habíamos elaborado para la formación de nuestro alumnado, en el que tratamos de ofrecer un espacio para la circulación de ideas, abierto a los diferentes matices en torno a la Psicomotricidad.

El libro se estructura por módulos temáticos, abordando el uno y dos el concepto de Psicomotricidad y el rol del psicomotricista. En el tercero nos detenemos a estudiar los aspectos más significativos del desarrollo psicoevolutivo de la infancia y, en el cuarto, las conductas motrices, el esquema corporal y la imagen de sí mismo. En el módulo cinco se recogen las aportaciones sobre la Psicocinética de J. Le Boulch, la práctica psicomotriz de B. Aucouturier y la Psicomotricidad relacional de A. Lapierre, sintiéndonos enormemente felices al poder contar con la aportación personal de André. En el módulo seis se analiza el juego como un recurso básico de la Educación Psicomotriz y en el siete, planteamos un espacio para la presentación de experiencias de trabajo de diferentes compañeros y compañeras, quedando recogidas en este libro algunas de esas aportaciones, otras quedarán en el recuerdo de nuestro alumnado. Finalmente se reflejan en el módulo ocho los contenidos de dos de los talleres (masaje y antigimnasia) que propiciaron el conocimiento de otras técnicas propuestas de acercamiento a lo corporal, como la biodanza o las danzas del mundo.

El programa del máster también constaba de un módulo sobre evaluación del desarrollo psicomotor y de la expresividad psicomotriz, y otro sobre los diferentes materiales que facilitamos a los niños y niñas para la representación. También quedarán en el recuerdo de nuestro alumnado, así como también las múltiples vivencias acumuladas en los talleres de formación personal y en las horas de observación de la práctica psicomotriz en diferentes entornos, como antesala de la intervención directa, con la que se supone que, más que finalizar su formación, se inicia su crecimiento como profesional.

Los coordinadores de la publicación esperan que este libro aporte algunos elementos para el debate sobre el modelo de formación que necesitamos.

Dónde solicitar el libro:

Editorial Aljibe.

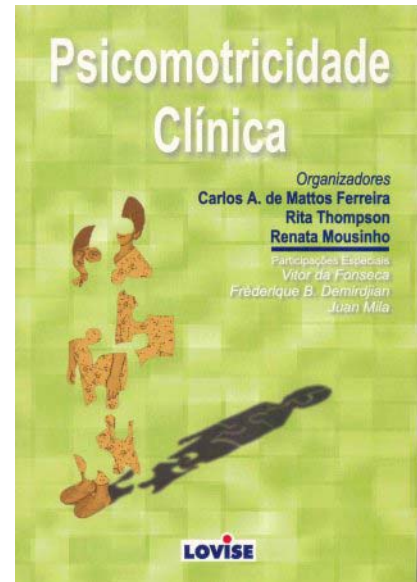
Pavía 8. 29300 - Archidona (Málaga) - España

Teléfono +34 952714395; Fax +34 952714342

E-mail: aljibe@vnet.es

Web: www.edicionesaljibe.com

Mattos Ferreira, C.A.de; Thompson, R. y Mousinho, R. (coords.) (2002). *Psicomotricidade Clínica*. São Paulo: Lovise.



O encontro dos organizadores nasceu do desejo de poder mostrar a clínica psicomotora sob o prisma dos diferentes autores que participam deste livro. Na condição de docentes e pesquisadores, verificamos que a bibliografia no campo da psicomotricidade não tem acompanhado as diversas inserções que seus profissionais vêm estabelecendo na área da clínica, aqui considerada tanto em seu aspecto mais estrito, no que se refere aos trabalhos terapêuticos efetuados nos consultórios, quanto nos atendimentos com uma perspectiva mais ampla, socialmente falando, como os realizados nos âmbitos hospitalares e de saúde pública.

Pretendemos expor pesquisas e projetos no campo da psicomotricidade clínica, que ocorrem no Brasil e no exterior (neste livro especificamente em Portugal, França e Uruguai). Tal proposta visa oferecer ao leitor o acesso a trabalhos contemporâneos na área, que abrangem linhas e pressupostos diferentes, recortes variados, numa ampla possibilidade de descoberta e enriquecimento teórico-prático. Foi nossa intenção analisar diferentes questões relacionadas à organização da experiência e da corporeidade do indivíduo aspectos que compõem a psicomotricidade e onde se reconhece o papel inquestionável da subjetividade do ser humano no seu processo de desenvolvimento.

A organização se deu como a gestação de um filho. Para começar, a expectativa: será que todos esses pesquisadores estudiosos prestariam sua contribuição para o nosso livro? Telefonemas dados, discussões sobre os temas a serem abordados. Agora, restava esperar o nascimento de cada texto que posteriormente nos chegariam às mãos. A participação dos autores foi primordial para a organização desta coletânea. Experiências diversas, instituições variadas e realidades diferentes possibilitaram o contato com muitas facetas da clínica psicomotora. Agradecemos a todos os preciosos artigos escritos com carinho e profissionalismo.

A ênfase na originalidade, que tanto se busca na psicomotricidade clínica, foi também respeitada na opção dos autores quanto à questão estilística. Os artigos, em linguagem científica, poética ou como testemunho de uma práxis, desbravaram novas possibilidades na atuação clínica do psicomotricista, revelaram novos paradigmas, buscaram teorizar a prática, ou trataram com rigor científico os objetos de estudo.

A ampliação da abrangência da clínica psicomotora advém dos resultados observados na atuação com todas as idades, do bebê ao idoso; em clínica, consultório, piscinas, enfermarias; em quadros neurológicos, psiquiátricos, ortopédicos, pediátricos, entre outros. Nesta edição, vários autores contribuem para essa perspectiva, por meio da descrição de seus trabalhos. Muitos dos artigos aqui apresentados são, igualmente, de importância social da maior relevância, e a possibilidade de torná-los acessíveis ao grande público faz com que muitas ações clínicas possam se enriquecer e ajudar pessoas que delas necessitam.

A prática sem teoria é como corpo sem alma. A fundamentação teórica da psicomotricidade clínica é vital para o seu desenvolvimento. Sem ela, correríamos o sério risco de transformar em técnica, o que acreditamos ser ciência. O livro busca essa teorização por intermédio dos textos científicos dos psicomotricistas, que foram introduzidos por textos médicos. Essa complementaridade teórica reflete o caráter interdisciplinar da psicomotricidade clínica.

Enfim, tal como na clínica psicomotora, segmentos não devem ser considerados como fragmentos, mas como partes de um todo reanalisáveis, sim, mas uníssonos. E aí podemos metaforizar pela imagem do quebra-cabeça o que representa a psicomotricidade clínica: a tentativa de se compreender as variações extremamente complexas e diferenciadas que caracterizam o ser humano um construto, a união de todas as peças, para que elas possam, juntas, ficar mais fortes e estruturadas.

Onde solicitar o livro:

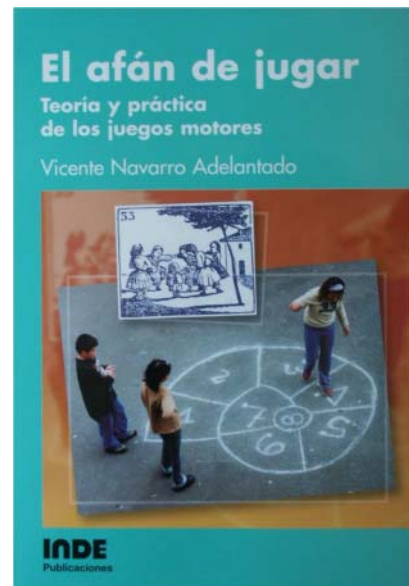
Editora Lovise Ltda.
Rua Olímpio Rodrigues da Silva, 133.
CEP 05710-080 - São Paulo (Brasil)
Telefone (0XX11) 3743 9409
Fax (0XX11) 3744 6015
E-mail: editoralovise@uol.com.br

Vicente Navarro (2002). *El afán de jugar. Teoría y práctica de los juegos motores*. Barcelona: INDE.

El afán de jugar, un fenómeno que acompaña al ser humano a lo largo de toda su vida; este afán es propio del niño, del joven y del adulto, y se convierte en una constante del comportamiento. Afán por el juego que llega a ser paradójico, pues tanto empeño alcanza en el jugador que puede llegar a ser un «trabajo», perdiendo de vista el espíritu del juego. Jugar con afán, empeñado y entregado, divertido y entusiasmado por una actividad en la que el jugador se arroja a los brazos de la incertidumbre, más o menos controlada por el conocimiento, la aceptación del riesgo y la habilidad desplegada.

La dedicación al juego, a veces, fatigosa, expresa el deseo de participar, de asistir a la propia experiencia y desvivirse en ella, aunque ésta sea ya conocida, pues el mecanismo del ludismo asegura, a pesar de todo, situaciones nuevas. La dedicación al juego indica también un afán por entretenerse y perfeccionarse, porque jugar es una actividad con doble validez, divertida y perfecta. La adaptación del ser humano a su medio y cómo el juego sirve a este fin es otro afán que se explica por la persistencia del juego infantil en las primeras edades. Cada vez más, adquiere importancia el proceso de socialización y el papel que el juego aporta con los juegos colectivos, simbólicos o de reglas, y para la integración y convivencia (aprendizaje de reglas y normas, tradiciones, multiculturalidad); se trata de otra ansia de intercambio frente a la privacidad del individualismo o del aislamiento social. Finalmente, el afán del juego motor, que siempre implica acciones motrices ajustadas a un contexto determinado, una activación particular que proporciona un placer muy especial; el jugador se adapta a las exigencias del medio a través de su conducta motriz, la cual es susceptible de mejora, con lo que éste abre una puerta al nuevo reto que asume constantemente en el juego. Afán de jugar, afán por el juego.

El comportamiento lúdico es complejo y difícil de acometer científicamente, porque el juego encierra muchas conductas enmascaradas, junto a otras más explícitas, a la vez que comparte el conjunto del comportamiento humano, sus coherencias y contradicciones. Sin embargo, el juego muestra una génesis interna que nos permite seguir su desenlace y cómo los juegos van nutriéndose de distintos contenidos. El juego motor es uno de estos contenidos que configuran modelos de juegos; su singularidad proviene de una experiencia motriz, de la manipulación de un símbolo, o del reto de superar una situación motriz, cuando no de una reunión de estos aspectos. Este tipo de juego ha servido y sirve para favorecer el aprendizaje y el desarrollo infantil, y para que las personas se integren y aprendan la cultura. Por otra parte, la complejidad para abordar el estudio del juego motor también procede de su transversalidad en los procesos y programas de intervención, al igual que de su interdisciplinariedad como campo de conocimiento. Todo ello condiciona nuestra aportación, reconociendo su calado y envergadura científica, pero aceptando los retos de su elaboración teórica y práctica.



Algo nos mueve a las primeras actividades exploratorias y, paralelamente, a construir esta tendencia en una forma de comportamiento infantil característica que nos sirve para adaptarnos al mundo, a sus requerimientos motores, simbólicos y sociales. Exploramos el mundo a través de nuestra manera de jugar; de *paidia* a *ludus*; dos palabras, una griega y otra latina, que Roger Caillois (Los juegos y los hombres, 1967) empleó para clasificar los juegos. El acierto de Caillois fue considerar dos maneras de jugar, no dos juegos en sí mismos, aunque la primera (*paidia*) resultase desconcertante para ser distinguida con precisión, ya que se trata de una forma de jugar alocada frente a la reflexión y control del juego (*ludus*). *Paidia* es el juego infantil alocado, de agitación, espontáneo, de arrebatos; por el contrario, *ludus* es el juego reflexivo, organizado, autocontrolado. La infancia muestra este proceso *paidia-ludus*, a modo de una bella metáfora de lo que es la vida: aprendizaje, búsqueda de la satisfacción, socialización, emociones, etc. y todo ello susceptible de ser disciplinado.

La teoría y práctica del juego motor está todavía por hacer. Falta su verdadero «conocimiento» y no un conglomerado de conocimientos, como le ocurre ahora. Hay que saber decir no a la pregunta de si nos encontramos en un estado de teoría específica del juego motor; lo contrario, de momento, sería un atrevimiento epistemológico. Qué duda cabe que los conocimientos que se van sumando al juego motor constituyen una buena fuente de información, pero no pueden aspirar inmediatamente a construir objetos, teorías o métodos propios, sino a aumentar sus saberes. El campo del juego motor está ligado al juego, en general, y a la educación física, en particular; no obstante, sí es posible ir desarrollando una construcción teórica y práctica del juego motor que vaya contrastándose, destacando sus especificidades. La emergencia del juego motor reviste mayor altura epistemológica desde el punto en que la supuesta teoría general del juego es todavía una ilusión, porque está fragmentada en construcciones psicologistas, antropológicas, pedagógicas, psiquiátricas, sociológicas, matemáticas, didácticas, históricas...

La cuestión de la comprensión de la conducta lúdica nos remite, principalmente, al contexto en el que se desarrolla. El contexto proporciona el sentido y significado a las acciones humanas cuando las personas se enfrentan a situaciones específicas; este problema es inseparable de cualquier interpretación que pretenda explicar la naturaleza del juego; no jugamos aislados sino en marcos concretos, en esferas de relación y de relaciones. No basta con describir tipos o formas de juegos, sino que es preciso distinguir conceptos operativos por medio de criterios significativos que expliquen el fenómeno, como lo pueda ser, la incertidumbre o la comunicación entre personas (Parlebas, 1981, 1988).

En definitiva, nuestro marco de referencia ideológico reconoce el juego como objeto interdisciplinar, que responde a un fenómeno complejo, que necesita complementar su método con otros capaces de coadyuvar a sus objetivos explicativos y/o interpretativos, para servir a un conocimiento científico más completo. Nuestra vocación no es otra que el juego infantil con carácter motor y orientación pedagógica, aunque este libro pretende también tener mayores utilidades.

Esta obra es la consecuencia de la experiencia acumulada a lo largo de nuestra labor académica y profesional. Por ello, los contenidos teóricos y prácticos que abordamos obedecen a concepciones decantadas con el paso del tiempo; en el texto se encuentran opiniones personales junto a otras que compartimos y segui-

mos, o que contrastamos y enjuiciamos; esta disposición nos afianza en la creencia de que es necesaria la actitud crítica para enfrentarse al conocimiento. Asumimos, además, que nada en ciencias sociales se puede desligar de las propias experiencias, y el juego motor es parte de estas percepciones y concepciones empleadas por muchos pensadores. Nuestro talante no es sólo una consecuencia de la actitud crítica a la que aludíamos, sino que igualmente ha sido fruto de las reflexiones ante cuestiones insatisfactorias que surgían al paso, como la utilidad de las teorías y modelos acerca del juego, la naturaleza del juego motor y los rasgos que lo distinguían, los campos y orientaciones del juego motor que se ajustan más a las necesidades sociales, la coherencia interna de los modelos al uso, las actuales concepciones pedagógicas y cómo el juego se vincula con ellas, qué aporta el juego motor al currículo y de qué manera lo valida o invalida, qué aspectos de la didáctica de la educación física se adecuan más al juego y a través de qué estrategias pedagógicas y de qué instrumentos, qué modelo es más apropiado para aplicar el análisis y diseño del juego motor. En definitiva, un conjunto de interrogantes en vías de ser respondidas; con esta disposición, hemos acometido el argumento y la alternativa como elementos inseparables de nuestro discurso. Ésta es, pues, la intención de fondo, de modo que el lector encontrará frecuentemente el comentario y la crítica.

Al tratarse el ludismo de un conocimiento inconcluso, hemos decidido abordarlo más formalmente, partiendo de una construcción epistemológica del juego y de la educación física, de su concepto y conceptos asociados a él, y en sus aspectos teóricos y prácticos. Ciertamente, el repaso a todo el conocimiento del juego es amplio, pues está muy disperso en diversas ciencias, pero se dirige a través del hilo conductor del juego en su versión motriz: el juego motor, que tomamos como objeto y nexo de todos nuestros planteamientos.

Muchos años de estudio entre las Universidades de Las Palmas de Gran Canaria y de La Laguna nos han servido para conocer las necesidades del alumnado de las facultades y centros superiores españoles, y de la formación inicial y permanente de los maestros, respecto al conocimiento y práctica de los juegos. Por eso, esta obra está, en gran parte, dedicada a todos los estudiantes y profesionales con los que he compartido horas de aula, de pabellón polideportivo, conjugando el academicismo con buenos y divertidos momentos.

El libro está estructurado en tres apartados. En la primera parte, abordamos qué hemos entendido a lo largo del tiempo por «juego» y «jugar» (capítulo I). En la segunda parte, la más extensa, se acomete la teoría de los juegos y los conceptos de juego y juego motor (capítulo II); el juego infantil y sus tipos, así como las preferencias lúdicas (capítulo III) los tipos de juegos motores y su aplicación, y sus campos de conocimiento y práctica (capítulo IV); el juego motor y su didáctica (capítulo V) y el diseño de juegos motores (capítulo (M)). La tercera parte finaliza con consideraciones acerca del método y el juego motor (capítulo VI).

Dónde solicitar el libro:

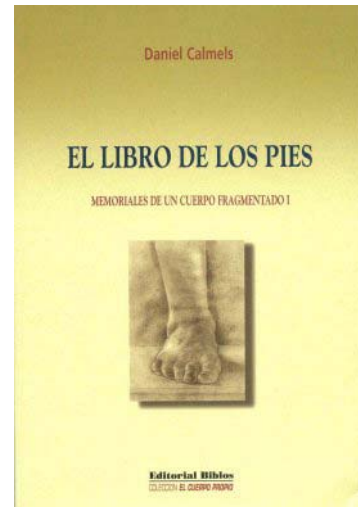
INDE Publicaciones

Pl. Sant Pere 4 bis, bj. 2ª. 08003 - Barcelona (España)

Teléfono +34 93 3199799; Fax +34 93 3190954

E-mail: editorial@inde.comWeb: www.inde.com

Daniel Calmels (2001). *El libro de los pies*. Buenos Aires: Editorial Biblos.



Este libro es el primero de una serie de volúmenes dedicados a las partes del cuerpo más significativas. A *El libro de los pies* le seguirán *El libro de los ojos*, *El libro del corazón* y *El libro de las manos*.

Son fragmentos que se aúnan bajo el nombre *Memoriales de un cuerpo fragmentado*, un todo que se reparte en pequeños manuales metonímicos que se construyen en un contrapunto entre textos de diversos géneros, investigación y relevamiento de «los escritos del cuerpo» en la literatura, en las artes plásticas, en la mitología.

No sólo los profesionales del cuerpo y la salud disfrutarán este libro; también todo aquel interesado por la presencia del cuerpo en la letra, tan ajena ella a la materialidad anatómica, tan supuestamente obvia su independencia de la carne.

Roberto Ferro escribió sobre este libro y su autor: «Daniel Calmels es un hombre de múltiples oficios. Como imaginero de palabras inquietas busca los términos que mejor iluminen sus búsquedas, como archivista incansable recorta imágenes para entrelazarlas con las palabras y afirmar de este modo que es posible por medio del artificio resaltar, hacer palpable, la realización del sentido como resultado de la urdimbre de saberes que provienen de las fuentes más diversas. Daniel Calmels en *El libro de los pies* traza una extensa cartografía que se va tramando en el inquieto suceder de los argumentos y en la diversidad de las conexiones que traza para tantear y moldear cuestiones hasta hoy invisibles y, de este modo, asumir los riesgos de proponer categorías y alternativas de investigación inéditas. El libro de los pies emprende la vasta tarea de descifrar y ordenar el saber desde un pensamiento fronterizo, que desborda tanto la mirada del poeta como la del investigador atento y meticuloso, para producir una síntesis notable».

Dónde solicitar el libro:

Editorial Biblos
Pasaje José M. Guiffra 318
C1064ADD Buenos Aires (Argentina)
E-mail: info@editorialbiblos.com
Web: www.editorialbiblos.com

Marcelo Valdés (2002): *Psicomotricidade Vivenciada: uma proposta metodológica para trabalhar em aula*. Blumenau (Brasil): Editora Edifurb.



La Editorial Edifurb, dependiente de la Universidad Regional de Blumenau, de la ciudad de Santa Catarina (Brasil), tradujo al portugués el libro «Psicomotricidad Vivenciada: una estrategia educativa para trabajar en el aula», escrito por Marcelo Valdés Arriagada, profesor de la Universidad Católica del Maule (Talca-Chile), en colaboración con la psicomotricista Reme Rodríguez Torres.

El texto, Publicado originalmente en 1999, en esta nueva edición (2002) aparece con el nombre de *Psicomotricidade Vivenciada: uma proposta metodológica para trabalhar em aula*.

En su presentación, Juan Mila, director de la carrera de Licenciatura en Psicomotricidad, de la Universidad de La República, Montevideo-Uruguay, valora esta publicación como innovadora, ya que plantea la extensión de la práctica psicomotriz educativa a niños y niñas de 6 y 7 años de edad, es decir, 1º y 2º Básico (NB1), que tradicionalmente ha sido restringida a las edades correspondientes a la enseñanza preescolar.

«La experiencia presentada es, a nuestro entender, sumamente original, permitiendo construir un nuevo campo de acción y de investigación a la psicomotricidad como disciplina», señala Milla en la solapa del texto.

El libro es resultado de dos estudios básicos de intervención educativa efectuados entre los años 1997 y 1999, por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica del Maule, en el área de la psicomotricidad, cuyo propósito era establecer las bases para la aplicación práctica de una metodología de intervención psicomotriz educativa aplicable al medio nacional chileno.

El movimiento como concepto pedagógico, debe ser entendido en la actual escuela nacional como un medio facilitador de los diversos aprendizajes adquiridos por los niños y niñas. La Psicomotricidad Vivenciada nos da la oportunidad de proponer una dinámica de trabajo psicopedagógico más abierta y significativa que, por medio del juego y el movimiento, propicia el trabajo cooperativo, la interacción con el entorno y la conformación de aprendizajes importantes para la vida de los niños y niñas.

En el contexto educativo, la psicomotricidad vivenciada favorece el trabajo pedagógico a través de metodologías más abiertas y dinámicas que respetan la globalidad de los procesos formativos de la persona. En ella se intenta proporcionar al niño y a la niña un medio adecuado, poniéndolo en contacto con el juego, el movimiento, la creatividad, la realidad y también la fantasía. Pretendiendo, además, reforzar la importancia que tiene la propia actividad, llevando a cabo manipulaciones efectivas y experiencias concretas. Se le proporciona, por tanto, un medio adecuado en

donde el niño descubre, experimenta y crea. El niño y la niña, por medio de acciones colaborativas e individuales, va indagando el entorno (su curso, la escuela, la comunidad), basando ese accionar en el descubrimiento, la creatividad y la espontaneidad, generando en ellos, aprendizajes significativos. La expresión libre del cuerpo, la comunicación con los demás, el contacto con la naturaleza, van a enriquecer sus vivencias.

Es así como el texto pretende ser una efectiva contribución en el desafío de iniciar una educación interactiva que integre las diferentes experiencias del quehacer educativo, en el contexto de favorecer aprendizajes más auténticos y significativos para los niños y niñas que día a día asisten a la escuela.

Dónde solicitar el libro:

Editora da FURB
Rua Antonio da Veiga, 140
89012-900 Blumenau SC BRASIL
Telefone: (047) 321-0330
Fax: (047) 321-0329
E-mail: editora@furb.br
Web: www.edifuerb.tclnet.com.br



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). Título del artículo. *Título de la Revista, volumen (número)*, páginas.
 - *Para capítulos de libros:* Apellidos, Iniciales del Nombre. (Año). Título del capítulo. En Iniciales del Nombre. Apellido. (ed./eds.), *Título del libro*, (pp. páginas). Ciudad de publicación: Editorial.

El Consejo de Redacción se reserva la facultad de introducir las modificaciones formales que considere oportunas en la aplicación de las normas anteriores, sin que ello altere en ningún caso el contenido de los trabajos.

Temática:

Se aceptarán artículos cuya temática se refiera a cualquiera de los aspectos teóricos o prácticos de la psicomotricidad en sus diferentes campos de aplicación, así como a la presentación de experiencias o conceptualizaciones en el desarrollo de la psicomotricidad o de cualquier técnica corporal de carácter educativo o terapéutico que pueda complementar la formación o el conocimiento de quienes se interesan por el mundo de la psicomotricidad, la actividad motriz o el movimiento como instrumento educativo o terapéutico.

El contenido de los artículos deberá estar organizado de la siguiente forma:

- *Para trabajos de investigación:* Introducción, Método, Resultados, Discusión.
- *Para trabajos de revisión teórica:* Introducción y planteamiento del tema, Desarrollo, Conclusiones.
- *Para trabajos de experiencias:* Introducción, Método, Valoración.

Admisión de artículos:

Cada artículo recibido se enviará a tres expertos para que informen sobre la relevancia científica del mismo. Dicho informe será absolutamente confidencial. Se informará a los autores de las propuestas de modificación o mejora recibidas de los evaluadores, que condicionen su publicación. En caso de que dos de los informes solicitados sean favorables, el Consejo de Redacción decidirá su publicación y se notificará al autor o autores la fecha prevista.

Artículos publicados:

La Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales no abonará cantidad alguna en efectivo a los autores por la publicación de los artículos. En cambio, a quienes les sea publicado un artículo se les dará acceso al número completo en que aparece.

La Redacción no se responsabiliza de las opiniones expresadas en los artículos, por tanto serán los autores los únicos responsables de su contenido y de las consecuencias que pudieran derivarse de su publicación.

www.iberopsicomot.net

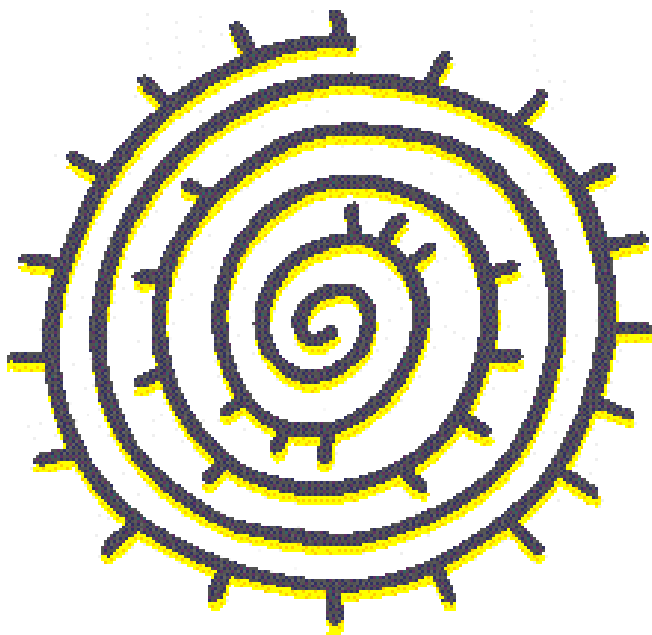


Número 8
Noviembre de 2002

Número 8

Noviembre de 2002

www.iberopsicomot.net



Editan:
Asociación de Psicomotricistas
del Estado Español y Red
Fortaleza de Psicomotricidad

ISSN: 1577-0788

R e v i s
t a I b e r
o a m e r
i c a n a
d e P s i
c o m o t
r i c i d a
d y T é c
n i c a s
C o r p o
r a l e s

